

Visions de la mobilitat universitària a Catalunya

Editor
Josep M. Cots



Visions de la mobilitat universitària a Catalunya

Josep M. Cots
(Editor)

Edicions de la Universitat de Lleida
Lleida, 2018

Aquesta publicació electrònica ha estat patrocinada per Banc Santander.



ISBN 978-84-9144-108-3

Disseny de portada: cat & cas

Maquetació: Edicions i Publicacions de la UdL

© Edicions de la Universitat de Lleida, 2018 © dels textos: els autors

Índex

| | |
|-------------------|---|
| Presentació | 7 |
|-------------------|---|

LA VISIÓ DE L'ESTUDIANTAT

| | |
|---|----|
| 1. Enginyeria a Itàlia <i>Joan Pau Anguera</i> | 11 |
| 2. Enfermeria en Finlàndia <i>Lorena Navarro</i> | 13 |
| 3. Estudis anglesos a Cardiff <i>Axel Curcó</i> | 15 |

LA VISIÓ DEL PROFESSORAT ENCARREGAT DE PROGRAMES DE MOBILITAT

| | |
|---|----|
| 4. Una visió des de les enginyeries a la Universitat de Lleida <i>Cristian Solé</i> | 21 |
| 5. La gestió de la mobilitat: impressió i visions de dos centres de la Universitat Politécnica de Catalunya <i>Eloi Pineda i Clàudia Barahona</i> | 23 |
| 6. Una visió des del Vicerectorat de Relacions Internacionals i de Cooperació de la Universitat de Lleida <i>Astrid Ballesta</i> | 27 |

LA VISIÓ DEL PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

| | |
|---|----|
| 7. Llums i ombres en la gestió de la mobilitat a la Universitat de Lleida <i>Fermina Berzosa</i> | 33 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 8. Algunes reflexions a partir de l'experiència de la Universitat Politècnica de Catalunya | |
| <i>Berenice Martin</i> | 37 |

LA VISIÓN DE LA RECERCA

| | |
|--|----|
| 9. Interculturalitat, ciutadania europea i anglès com a <i>lingua franca</i> en la mobilitat acadèmica | |
| <i>Josep Maria Cots i Enric Llurda</i> | 43 |
| 10. Movilidad académica y multilingüismo: el caso de la Universidad del País Vasco UPV/EHU | |
| <i>David Lasagabaster</i> | 47 |
| 11. L'aprenentatge lingüístic d'estudiants de mobilitat a la Universitat Pompeu Fabra | |
| <i>Carmen Pérez</i> | 51 |
| 12. Aprendizaje del inglés durante una estancia en el extranjero | |
| <i>Raquel Serrano</i> | 59 |

EPÍLEG

| | |
|--|----|
| 13. Presents i futurs de la mobilitat i la internacionalització a les universitats catalanes | |
| <i>Maria Sabaté Dalmau</i> | 65 |
| 14. Paradoxes en l'estudi de la mobilitat i la internacionalització universitàries | |
| <i>David Block</i> | 69 |

Presentació

Aquest volum recull les versions escrites, i actualitzades en alguns casos, d'un seguit de presentacions que van tenir lloc en el marc d'una jornada de treball sobre l'impacte de la mobilitat acadèmica de l'estudiantat universitari. La jornada fou organitzada pel grup de recerca Cercle de Lingüística Aplicada el 13 de maig de 2016. L'objectiu principal de la jornada era intercanviar experiències personals i professionals i resultats de la recerca al voltant d'un aspecte central en les polítiques d'internacionalització de la universitat com és la mobilitat acadèmica de l'estudiantat. La jornada va suposar la cloenda del projecte de recerca *Interculturalidad, ciudadanía europea e inglés como lingua franca: entre las políticas y las prácticas en los programas de movilidad internacional universitaria*, finançat pel *Ministerio de Economía y Competitividad* (ref. Projecte: FFI2012-35834). L'objectiu de la jornada i, per tant, d'aquest volum és contribuir a donar resposta a la pregunta sobre l'impacte de la mobilitat acadèmica, tenint en compte, per una banda, els punts de vista dels agents implicats (estudiantat, personal d'administració i professorat) i, per altra banda, el que ens diu la recerca.

Així doncs, en aquest volum trobem l'opinió i l'experiència de persones 'expertes' en mobilitat acadèmica des de perspectives diferents. Per una banda, el propi estudiantat que ha viscut l'experiència de la mobilitat. Per altra banda, tenim personal d'administració i serveis i professorat que participen en la gestió de la mobilitat acadèmica de l'estudiantat. Finalment, tenim investigadors i investigadores que han estudiat l'impacte de la mobilitat acadèmica bàsicament pel que fa a l'aprenentatge d'una llengua estrangera, però també pel que fa a possibles canvis d'actituds relacionades amb la interculturalitat o el sentiment d'identitat europea.

Creiem que l'exercici que representa aquest volum de confrontar resultats de la recerca amb el punt de vista de les persones sobre les quals es fa aquesta recerca és especialment necessari en l'àmbit de les ciències socials aplicades. En primer lloc, sembla difícil justificar que es faci recerca sobre temes que no interessin als propis

potencials beneficiaris. En segon lloc, per tal que la recerca sigui significativa per a la societat, cal que tingui en compte la seva manera de pensar i de representar l'entorn. Finalment, cal fer un esforç perquè els resultats de la recerca retornin a les persones i als col·lectius investigats per tal que els puguin servir per contribuir al seu benestar o a la millora de la seva tasca.

LA VISIÓ DE L'ESTUDIANTAT

1. Enginyeria a Itàlia

Joan Pau Anguera

Estudiant

Universitat Politècnica de Catalunya

L'estada a Itàlia com a estudiant ha estat sens dubte el millor any fins ara, tant per a mi com per als meus companys d'Erasmus. Això es deu a que durant un any s'han concentrat moltes experiències intenses. Per una part, es trenca amb la rutina diària i se'n comença una altra en un país diferent i amb amics nous. Per l'altra, s'eixampla el cercle de confort on un es mou i, en conseqüència, en el nou país d'acollida acabes estant tan a gust com a casa; de fet, ara Itàlia per a mi és la meva segona casa.

És cert que a l'inici sempre costa i es va perdut, però al final tens uns companys nous al voltant dels quals tot gira: anar a comprar, anar a classe, sortir de festa, viatjar, etc. El millor és que es crea una família. Els membres d'aquesta família són tímids al principi i tots han partit de la mateixa base: anar a viure i estudiar a un altre país. Ser part d'una família vol dir que sempre tens una casa on anar a xerrar, on dormir, on dinar, on beure dia i nit mentre s'expliquen anècdotes i es parla dels projectes futurs. Els projectes com viatjar són dels més gratificants que hi ha, tot i que a vegades aquests incloguin dormir en un aeroport o 'ocupar' un apartament de cinc persones amb el triple de gent.

És molt difícil descriure les sensacions que es viuen. Tothom comparteix els mateixos problemes, que poden ser des de no saber on i com es paga el rebut de la llum fins a quina aula o quin dia és l'examen. Però tot acaba sortint i al cap de poc temps ja et mous amb completa naturalitat. Aquest canvi es va produint i llavors t'adones que ja saps utilitzar aquell transport públic que a l'inici no sabies com anava, saps quin és el supermercat més econòmic i, a més, vas coneixent tots els productes locals i tastant-los. Saps també quin és el local on van tots els estudiants i on venen begudes a bon preu.

Vas millorant la nova llengua i posant-la en pràctica i, fins i tot, acabes discutint amb els nous companys de classe sobre quin equip de futbol local és més bo o t'assabentes de quins professors són els millors. Al llarg de l'estada, l'ESN (*Erasmus Student Network*) ens ha estat de gran ajuda per a la nostra integració a la comunitat acadèmica; gràcies a les seves activitats i trobades ens hem conegut més ràpidament i hem tingut l'oportunitat de conèixer la ciutat amb més profunditat. Lamentablement, al final de l'estada només queden llàgrimes i penediments de no haver fet més coses.

Per tant, recomano que des del primer moment l'estudiant aprofiti tot el temps, ja que l'estada sempre es fa curta i només es pot fer mentre ets estudiant. Es pot iniciar l'estada sense preparar res, com en el meu cas, però és millor documentar-se una mica abans de l'estada. Això vol dir situar la universitat i esbrinar informació relativa a horaris, transport urbà i nacional, connexió amb l'aeroport, clima, allotjament, o la companyia de telèfon mòbil del país. I, molt important, si és possible cal parlar amb antics estudiants Erasmus. Al principi és normal anar perdut i sentir-se sol, i és en aquest moment quan els consells dels antics estudiants Erasmus us poden ajudar. Malauradament, un cop haureu fet força amics i coneixereu la ciutat, ja haureu de tornar perquè el vostre Erasmus s'haurà acabat. En cas que es dubti sobre si fer una estada Erasmus o no, només cal preguntar a un antic estudiant Erasmus i la resposta sempre és la mateixa: Aneu-hi! És igual on, però aneu-hi!

2. Enfermería en Finlandia

Lorena Navarro

Estudiant

Universitat de Lleida

Durante mi estancia Erasmus lo pasé genial. Mi primera idea era irme de SICUE¹, no de Erasmus, por temas económicos, pues yo soy de Zaragoza y así mis padres ahorran un poco. Al final, sin embargo, una persona dentro de la ORI (Oficina de Relaciones Internacionales) me animó mucho a irme de Erasmus, ya que decía que no había comparación entre los dos programas, señalaba que el Erasmus como experiencia es mucho mejor, y casi puedo asegurar que así es.

Elegí Finlandia como destino, aunque no era mi primera opción. Mi primera opción era en realidad Bélgica, pero a la hora de convalidar las asignaturas era muy complicado. Así que pensé que sería mejor ir a Finlandia, porque es un país bastante diferente de España y un poco más exótico, a pesar del frío, que lo llevo fatal pero lo superé.

El programa de acogida estuvo bastante bien. Hay algo que realmente creo que nos salvó la vida a los Erasmus y fue que cada estudiante Erasmus tenía asignado un/a estudiante de apoyo dentro de la universidad para encargarse de nuestra acogida. Esta persona nos presentaba un montón de gente, nos enseñaba toda la universidad, cómo funcionaba el campus virtual, etc. En mi caso, esta estudiante se convirtió casi en mi mejor amiga y nos íbamos de fiesta juntas, viajábamos juntas, etc. Así que fue realmente increíble. Pienso que en nuestra universidad debería organizarse el mismo sistema de

1. Programa de becas para financiar la participación de estudiantes en el programa de movilidad SICUE entre universidades españolas

acogida para los estudiantes internacionales porque tengo la sensación que en mi facultad los estudiantes Erasmus están bastante aislados ya que el resto de estudiantes no les prestan atención.

Después de mi estancia, considero que me he abierto más. Es decir, llegas con una visión del mundo y de la vida muy distinta y, de alguna forma, sintiendo que eres la mejor versión de ti misma. Referente a mi alimentación no tuve grandes cambios. Lo único es que desde que tengo consciencia tomaba leche de soja, y cuando me fui a Finlandia era tan cara que decidí beber leche de vaca. Luego, al volver, ya me había acostumbrado a la de vaca y no la he vuelto a cambiar.

En cuanto a posibles cambios en mi personalidad, básicamente ahora soy más abierta. Yo pienso que es verdad lo que se suele decir sobre el hecho de que una estancia Erasmus te cambia la vida. Te abre más la mente, te espabila un poco más. En Finlandia, el idioma principal es el finés, como segunda lengua está el sueco y después el inglés, aunque mis clases eran siempre en inglés. Y la verdad es que he aprendido mucho inglés. Cuando llegué a Finlandia tenía un nivel de B1 y al final de la estancia me presenté al examen de C1. También tomé un curso de finés llamado *Finnish for Beginners* que daba gratis la universidad y llegué más o menos a un nivel de entre A1 y A2.

Después de mi estancia recomiendo a todo el mundo que vaya de Erasmus porque realmente es una experiencia increíble desde el punto de vista educativo y especialmente a nivel personal.

3. Estudis anglesos a Cardiff

Axel Curcó

Estudiant

Universitat de Lleida

Vull començar dient que l'Erasmus ha canviat totalment la meua vida. Va ser un any radicalment diferent i considero que ha estat el millor de la meua vida per diferents factors. Les expectatives que tenia eren que descobriria una nova cultura totalment diferent, un país també molt diferent del meu i que expandiria els meus horitzons en molts sentits. Esperava, per una banda, conèixer nous països i nova gent de molts llocs del món i aprendre més coses de la seva cultura i, per altra banda, viure independentment. Perquè jo sóc d'un poble prop de Lleida i visc amb els meus pares. Per tant, l'Erasmus representava per a mi una oportunitat per espavilar-me. Jo em deia que me n'havia d'anar a tres-mil quilometres de distància a espavilar-me jo sol. M'ho havia de fer tot sol, i això era un gran canvi per a mi. Ara bé, no puc dir que el repte que tenia al davant no em fes també una mica de por.

La meua estada Erasmus va ser a Cardiff (Gal·les). Hi vaig anar tot el curs i el vaig triar perquè era un país on l'anglès és la primera llengua. Això havia de permetre incrementar la meua exposició a l'anglès i, per tant, millorar la meua competència en aquesta llengua. El problema, però, es que costa bastant contactar amb gent nativa. Jo vaig tenir sort perquè, primer, em vaig apuntar tot just arribar a l'equip de futbol sala de la universitat, i allà tots els jugadors eren britànics o quasi tots, i llavors allà vaig poder parlar bastant anglès amb gent nativa. Després, també vaig tenir molta sort perquè em vaig matricular en l'assignatura *Spanish as a Second Language*, la qual cosa em va convertir pràcticament en professor d'espanyol per als meus companys i companyes de classe. Feia classes de conversa amb estudiants anglesos que estudiaven castellà i allà vaig fer un amic anglès

que al final va acabar sent un dels meus millors amics durant l'Erasmus. Amb ell sempre parlàvem en anglès, excepte durant l'hora de conversa que fèiem en castellà. Crec que potser va ser la persona de qui vaig aprendre més anglès.

Un altre motiu pel qual vaig decidir anar a Cardiff és perquè representava una oportunitat de submergir-me en dues cultures: l'anglesa i la gal·lesa. S'ha de dir, però, que a Cardiff, la capital i ciutat més gran de Gal·les, se sent molt poc el gal·lès, exceptuant els senyals de transit, que estan sempre en anglès i gal·les. Així doncs, el meu desig inicial de poder viure en dues cultures no es va veure satisfet. Potser va ser per aquesta poca presència del gal·lès que no el vaig estudiar i, per tant, només sé dir set o vuit paraules com a molt.

Pel que fa a les relacions i amistats que es fan, cal dir que la majoria no són britànics sinó altres estudiants Erasmus, de països europeus, més aviat del sud d'Europa perquè són més oberts. Evidentment, amb aquestes amistats, siguin del país que siguin, practiques l'anglès, però no és el mateix que practicar-lo amb parlants nadius. Ara bé, s'ha de dir que es millora molt en fluïdesa.

El més valuós que en trec de la meva experiència Erasmus és una nova xarxa d'amics. Ara tinc amics per tota Europa i, per exemple, si un dia dic "me'n vaig a Itàlia", puc anar-hi perquè hi tinc amics. Per a l'estiu tinc planejat fer algun viatge per anar a veure gent que vaig conèixer a l'Erasmus, i això jo crec que és molt valuós. Puc viatjar a llocs perquè hi tinc amics i aquests mateixos amics em permeten conèixer altra gent. Vaig aquí perquè tinc aquest amic i de pas coneixeré més gent, més de la seva cultura.

El programa acadèmic també em va agradar molt. Al principi, la veritat és que anava una mica a cegues perquè el programa en el que m'havia de basar per preparar el *learning agreement*² no estava prou actualitzat. Això va fer que en arribar a Cardiff l'hagués de modificar. Ara bé, una vegada vaig començar el curs, vaig trobar que el programa acadèmic era molt bo perquè, per exemple, no es feien moltes hores de classe, però eren molt condensades. Eren classes de cinquanta minuts i s'anava molt al gra i amb poca estona s'explicaven moltes coses. Vaig trobar que les assignatures eren molt afins al grau d'Estudis Anglesos que estic estudiant a la Universitat de Lleida i que em serien útils per en un futur poder traduir de l'anglès.

Pel que fa a problemes, l'adaptació inicial va ser bastant dura perquè jo anava sol de la Universitat de Lleida. I això és bo i dolent. És dolent perquè en arribar no coneixia a ningú. Hi havia un grup al *Facebook* i jo no m'hi vaig unir. La veritat és que la meva preparació va ser desastrosa per marxar d'Erasmus. A l'estiu no vaig fer quasi res per preparar-me; pensava que en arribar allà tot s'arreglaria sol, però no és així. Em vaig haver d'espavilar, però la primera setmana la veritat és que va ser molt dura. Em vaig sentir

2. Document en el que l'estudiant que ha de fer una estada Erasmus es compromet a cursar un seguit de matèries amb el vist i plau de la universitat d'origen i la universitat de destinació.

molt sol. No tenia bàsicament amics. Una mostra d'aquesta manca de preparació de l'estada va ser que no sabia que els endolls al Regne Unit són diferents. Va ser un desastre, però per la meua culpa. No hi ha cap més culpable que jo mateix. Un altre problema gran per a mi va ser els tràmits administratius. Abans de l'estada cal fer molts papers, com per exemple, el *learning agreement* i tota mena de *certificates*. I llavors arribes allà i ho has de canviar gairebé tot. Malgrat tot, se supera.

Pel que fa a l'allotjament, jo estava vivint en una residència. Va ser l'opció més fàcil per a mi perquè hi havia places disponibles i era prop de la universitat. Ara bé, la majoria d'estudiants que vaig conèixer vivien en cases i la veritat és que sortia més barat i, a més, podies tenir més relació amb els companys perquè disposaven d'una sala d'estar o menjador. En aquest sentit, a la residència on jo vivia no hi havia menjador comunitari, només cuina, i es feia molta vida reclusa a l'habitació. Cal dir, però, que jo a la residència hi passava molt poc temps perquè no vaig arribar a connectar amb els meus companys. Ara penso que si es pot compartir pis amb altres estudiants és millor, ja que la residència és més impersonal i està més pensada per a estudiants de primer any.

Pel que fa a la meua personalitat, jo crec que m'he tornat més 'caragirat'. Ara m'és molt més fàcil aproximar-me a la gent, parlar, preguntar coses, interessar-me per mil temes, interessar-me per moltes cultures. I és una cosa que abans jo tenia una mica guardada dins meu. Gràcies a l'Erasmus t'acaba sortint, perquè cada vegada que vas a alguna festa, et trobes amb persones diferents. En lloc d'ignorar-les, vas i els preguntes d'on venen, què estan fent, etc. Jo era una persona més aviat tancada en aquest sentit, i te'n vas a l'estranger i canviies completament. M'he trobat que potser tenia una visió d'alguns grups nacionals com a molt tancats i avorrits. I quan els coneixes descobreixes que estaves equivocat. Diria, doncs, que la meua experiència Erasmus m'ha fet passar a esperar el millor de la gent. Arran de conèixer la gent que van formar la meua comunitat Erasmus, ara no em fa por agafar la motxilla i viatjar, una cosa que, vulguis o no, sempre fa una mica de por.

Quant a la preparació lingüística, penso que és molt important saber la llengua abans de marxar, però no és essencial. Com he dit, tard o d'hora t'acabes relacionant bastant amb altres estudiants Erasmus, i si no tens massa ganes de millorar o d'esforçar-te, al final acabes recorrent al més fàcil, que és anar amb espanyols. Jo conec molta gent que va anar d'Erasmus que crec que va tornar sabent el mateix anglès que sabia al marxar. Perquè hi havia una comunitat tan gran d'espanyols en aquella ciutat que, si volies, podies passar tot l'any sense haver de parlar en anglès gairebé amb ningú. I això és una mica problemàtic, però depèn de l'actitud que té cadascú. En el meu cas he de dir que quan vaig arribar al setembre, vaig conèixer primer gent que no era espanyola i això potser va ser una sort, perquè vaig poder relacionar-me primer amb ells i llavors quan vaig conèixer els espanyols, ja tenia el grupet fet amb els que no ho eren. Crec que és per això que vaig millorar molt el meu anglès, especialment pel que fa a les habilitats orals. Però depèn de l'actitud de cadascú i de les ganes que tinguis de voler millorar.

En resum, l'Erasmus és una experiència que, sens dubte, recomanaria a tothom. Va ser l'any que va canviar la meua vida. El millor any de la meua vida diria, tot i que pugui fer una mica de por. És veritat que fa mandra fer tots els tràmits administratius i una mica de por els primers dies per com ho passaràs. I de sobte arriba el mes de juny i ja has de tornar a casa i aleshores no vols marxar, sinó que vols quedar-te allà per sempre.

**LA VISIÓ DEL PROFESSORAT ENCARREGAT
DE PROGRAMES DE MOBILITAT**

4. Una visió des de les enginyeries a la Universitat de Lleida

Cristian Solé

Sotsdirector de Relacions Internacionals, Escola Politècnica Superior
Universitat de Lleida

L'Erasmus és, amb escreix, el programa de mobilitat més conegut arreu d'Europa i fins i tot del món. Des de la seva creació són molts milers d'estudiants els que han pogut gaudir de l'oportunitat i experiència que aquest programa ofereix. Les raons per animar-se a participar-hi poden ser molt diverses però, a més de tenir una altra experiència acadèmica, l'experiència personal que es viu també és molt important. I és en aquest darrer sentit que els motius més habituals per participar en la mobilitat solen ser tenir l'experiència de viure fora i conèixer gent amb diferents maneres de pensar pel fet de ser d'altres cultures i països. En definitiva, l'experiència Erasmus contribueix al procés de maduració de la persona.

Sobre l'experiència acadèmica, els enfocaments per a l'elecció final de la universitat i el país solen ser diferents entre els estudiants de grau i els de màster. Els estudiants de grau prioritzen principalment destinacions on puguin millorar i consolidar el seu nivell d'anglès. En canvi, els estudiants de màster prioritzen molt la destinació en funció de la qualitat acadèmica i les oportunitats d'estudiar coses diferents de la institució d'origen, valoren fins i tot les possibilitats laborals que la destinació els ofereix i deixen en un segon terme les qüestions més relacionades amb l'experiència personal de la mobilitat. Després també hi entren factors més acadèmics com possibilitats de dobles titulacions i pràctiques en empresa.

Són comptades excepcions els estudiants que no tornen satisfets de l'experiència. Molts voldrien repetir-la i tots ells són persones diferents al tornar. Ja sigui una durada curta d'un semestre o més llarga d'un any acadèmic sencer, la seva visió de les coses és

diferent a la tornada i, efectivament, són persones que han fet un salt pel que fa a la seva maduració, han vençut pors, han guanyat en autoconfiança i ara es veuen capaços d'enfrontar-se a nous reptes amb valentia i decisió, quan abans no ho haurien fet. És interessant veure l'evolució personal dels estudiants que participen en un programa de mobilitat. Des del punt de vista acadèmic, penso que el que destaca no és tant els nous coneixements sinó el desenvolupament de capacitats personals, d'unes habilitats transversals independents del tipus de coneixement adquirit i de la formació de l'estudiant.

L'estada a l'estranger també és positiva perquè es desmitifiquen tòpics i estereotips. Els estudiants s'adonen que altres universitats no funcionen millor que la seva institució d'origen i en moltes ocasions es troben amb institucions que funcionen fins i tot pitjor. Així, els sembla impossible trobar-se amb canvis d'horaris imprevistos, assignatures que, després d'haver estat anunciades, no s'acaben oferint o dificultats per trobar tutors per realitzar el treball final de grau (TFG) o el treball de fi de màster (TFM).

Els problemes acadèmics amb què l'estudiantat es troba a la universitat de destinació no afecten només als estudiants sinó que acaben repercutint en la institució d'origen i, més concretament, en el coordinador/a acadèmic/a, que, d'acord amb l'estudiant, es veu forçat a haver de canviar l'acord acadèmic original (*learning agreement*). Un altra situació problemàtica que el/la coordinador/a ha d'afrontar a vegades és el reconeixement acadèmic, ja que hi ha països on l'escala de les notes és diferent i, per tant, és necessària una adaptació d'una escala a l'altra.

Per a la formació de l'estudiant, en un sentit ampli i no centrat exclusivament en els estudis, seria molt interessant que tothom pogués gaudir d'una experiència de mobilitat acadèmica. Ara bé, malauradament hi ha un factor que no hem comentat fins ara i que no és altre que l'econòmic. És aquí on hi ha una barrera important a tenir en compte. Si abans s'esmentava que moltes de les destinacions escollides són per tal de millorar i consolidar l'anglès, justament els països on aquest idioma es parla amb fluïdesa són països més cars, i els ajuts Erasmus no són ni de llarg suficients per cobrir el cost de l'estada.

5. La gestió de la mobilitat: impressió i visions de dos centres de la Universitat Politècnica de Catalunya

Eloi Pineda

Sotsdirector de Relacions Internacionals de l'Escola Superior d'Agricultura de Barcelona
Universitat Politècnica de Catalunya, BarcelonaTech

Clàudia Barahona

Vicedegana de Relacions Internacionals de la Facultat de Nàutica de Barcelona
Universitat Politècnica de Catalunya, BarcelonaTech

En aquest text intentem recollir, a partir de la nostra experiència, la percepció del professorat respecte a diversos aspectes relacionats amb l'intercanvi d'estudiants a nivell universitari i, en concret, dins del programa Erasmus. Les opinions corresponen estrictament a la visió que en tenim els autors, fruit de l'experiència com a responsables de mobilitat (responsables acadèmics) de centres universitaris. També remarquem que les percepcions descrites corresponen a estades d'intercanvi voluntàries, és a dir, estades d'estudis o de pràctiques a l'estranger que no són obligatòries per superar el programa formatiu i que tampoc formen part dels requisits per obtenir una doble titulació. Tenint en compte aquestes premisses, aquest text està estructurat en els punts següents: les motivacions i expectatives dels estudiants per decidir-se a realitzar una estada, els principals problemes de les estades de mobilitat i l'impacte de les estades en la formació de l'estudiantat en general i en el coneixement d'una tercera llengua en particular.

Les motivacions dels estudiants per realitzar un intercanvi poden ser diverses. Entre d'altres, destaquen (a) experimentar una vivència en un entorn diferent del quotidià,

(b) complementar la seva formació en matèries o especialitats que no s'ofereixen en el programa formatiu d'origen, (c) realitzar una estada en un centre amb un cert prestigi i obtenir un reconeixement internacional per als estudis i/o (d) millorar el coneixement d'una tercera llengua. A partir de la nostra experiència, la primera d'aquestes quatre motivacions sol ser la més determinant en la major part dels casos, i també és la més valorada un cop acabada l'estada. A la tornada, gairebé en la totalitat dels casos, l'estudiant avalua molt satisfactòriament l'experiència viscuda i l'augment de maduresa i confiança en ell/a mateix/a assolit gràcies a haver viscut de forma independent en un altre país i haver superat amb èxit una estada acadèmica amb professors i companys de classe estrangers i amb metodologies diferents de les habituals.

La tria del lloc de destinació depèn de la motivació, però es troba limitada a l'oferta de convenis d'intercanvi vigents del centre d'origen. Dins d'aquesta oferta, els estudiants solen escollir destinacions que no els suposin una dificultat addicional des del punt de vista de la llengua o altres condicionants. En una minoria de casos, la motivació principal de l'estudiant és poder cursar matèries concretes o realitzar un projecte determinat en un centre reconegut o especialitzat en una disciplina distintiva. En aquests casos l'estudiant acostuma a tenir en perspectiva una continuació de la carrera professional o acadèmica (màster o doctorat) en una àrea específica i el programa Erasmus li facilita realitzar un primer pas en aquesta direcció. Essent aquests darrers casos minoritaris, la vàlua acadèmica de les estades, des del punt de vista de formació en continguts d'especialitat i d'adequació al programa formatiu corresponent, depèn en gran part de la política de mobilitat del centre. Aquesta política ha de determinar amb quines institucions s'estableixen convenis d'intercanvi i quines assignatures de l'oferta dels centres d'acollida són adients per a l'estudiantat en funció del grau que estiguin cursant. El control d'aquest darrer aspecte recau totalment en el centre d'origen, especialment en la figura dels responsables acadèmics de mobilitat, ja que el centre d'acollida es limita a validar que les assignatures triades no presentin solapaments ni prerequisits que impedeixin un seguiment adequat per part de l'estudiant.

Un dels principals problemes de les estades de mobilitat és la pràctica impossibilitat de reconèixer un quadrimestre (30 ECTS) o un curs complet (60 ECTS) del programa formatiu a l'estudiantat. Això implica moltes vegades que l'estudiant ha d'allargar els seus estudis un quadrimestre addicional. Per aquest motiu, com a responsables acadèmics de mobilitat, que considerem l'experiència Erasmus com una formació genèrica valuosa en si mateixa, intentem facilitar el màxim possible el reconeixement de crèdits. L'existència d'una bossa de crèdits optatius, idealment de 30 ECTS, permetria convalidar les estades d'estudi a l'estranger sense posar en dubte l'assoliment de les competències establertes dins el programa formatiu. Una altra opció, escollida en molts programes formatius, és incloure en les estades d'intercanvi els crèdits corresponents a pràctiques externes o a la realització del treball final de grau. Un altre problema que ens trobem en menor mesura és un baix nivell de competència de l'estudiantat en la llengua de docència del país de

destinació, el qual no permet als estudiants fer un bon aprofitament de l'oferta acadèmica i superar totes les assignatures al final de l'estada. El canvis en l'acord de convalidacions durant el període de mobilitat també dificulten la gestió a nivell administratiu i acadèmic a l'hora de trobar noves opcions que s'adeqüin al pla d'estudis de l'estudiant de manera que l'estada no li suposi un endarreriment de la finalització dels estudis.

Respecte a la nostra experiència com a centre receptor d'estudiants de mobilitat, els principals problemes corresponen a una selecció d'assignatures adient als coneixements previs de l'estudiant nouvingut/da, tant a nivell de continguts com de llengua, al procés d'acollida inicial i al seguiment del seu rendiment. En aquest sentit, una àmplia oferta d'assignatures en llengua anglesa facilita el procés de selecció. La participació d'estudiants d'intercanvi en aquestes assignatures comporta un clar valor afegit també per als estudiants locals ja que han d'interaccionar en anglès no solament a la classe presencial sinó també a l'hora de dur a terme treballs en equip o pràctiques. En el procés d'acollida, considerem molt positiva la contribució dels estudiants locals mitjançant, per exemple, un programa de mentoria que, vinculat a un programa d'acollida més ampli, ofereixi als estudiants internacionals un suport personalitzat que els permeti integrar-se acadèmicament, relacionar-se amb els estudiants locals i practicar llengües. Aquest programa de mentoria permet que l'estudiant nouvingut/da tingui algú de referència a qui recórrer per a qualsevol tipus de tràmit, gestió o qüestió acadèmica que necessiti resoldre durant les primeres setmanes. Finalment, és important la implicació del professorat de les assignatures amb estudiants d'intercanvi i l'actuació del responsable acadèmic de mobilitat si els professors detecten problemes en el seguiment de l'assignatura per part dels estudiants internacionals.

Pel que fa a l'impacte d'una estada d'intercanvi en els estudiants, cal dir que als nostres centres no s'ha fet cap estudi quantitatiu que permeti valorar aspectes mesurables com el rendiment acadèmic o el domini de les competències genèriques. El fet que la majoria d'estades d'intercanvi es produeixen a l'etapa final dels programes formatius i en diferents moments del curs acadèmic segons cada estudiant fa difícil el disseny d'un estudi d'aquest tipus. A partir de la valoració dels propis estudiants a la tornada, l'impacte es considera molt positiu quant al grau de maduresa personal i autoconfiança assolits. Respecte a la valoració acadèmica les opinions dels estudiants difereixen en funció del país d'estada. Algunes institucions afavoreixen la interrelació dels estudiants internacionals amb els locals i ofereixen programes formatius més especialitzats, la qual cosa fa l'experiència més interessant. En altres casos, sobretot quan l'oferta d'assignatures en anglès no és àmplia, es tendeix a agrupar els estudiants Erasmus en grups tutoritzats més reduïts, que no afavoreixen gaire la integració en la vida acadèmica local.

Finalment, respecte a la millora de la competència en una tercera llengua, tampoc disposem de dades específiques dels nostres centres. Tot i així, en moltes estades en països de parla no anglesa s'utilitza l'anglès com a *lingua franca* per a les tasques acadèmiques. En aquests casos, a partir de les impressions dels nostres estudiants, podem dir

que quan el nivell de competència en anglès és relativament elevat, la millora no sol ser molt significativa. Els estudiants, però, destaquen un augment de la fluïdesa a causa de l'ús continuat de l'anglès com a llengua vehicular. Només en aquells casos en què a l'inici de l'estada el nivell de competència en anglès, o en una altra tercera llengua, és baix, se sol tenir la percepció d'un progrés significatiu. Independentment del grau d'assoliment, l'aprenentatge d'una tercera llengua continua tenint un paper important i destacable en la valoració final de l'estada per part dels estudiants, de la mateixa manera que també el té en la selecció de la universitat o el país de destinació. La valoració favorable de la millora en competència en una tercera llengua, així com en creixement personal, adquireixen més rellevància en el cas d'estudiants en destinacions on no han trobat una diferència significativa respecte a la formació acadèmica del centre d'origen.

Per concloure, malgrat les diverses motivacions dels estudiants per participar en una estada de mobilitat i malgrat els problemes que en poden sorgir, considerem que tant la participació dels estudiants locals en una estada Erasmus com la recepció d'estudiants estrangers en els nostres centres aporten per si mateixes un valor afegit als programes formatius. Part d'aquest valor afegit correspon a la millora de la competència en una tercera llengua dels estudiants que realitzen l'estada, però no considerem que aquest sigui el benefici més important. El grau de maduresa personal i autoconfiança assolits arrel de l'estada així com l'impacte sobre els estudiants locals que comparteixen classe amb estudiants Erasmus són igualment importants. Tot i que segurament és dubtós que la realització d'assignatures en anglès en les que tant el professorat com els estudiants són majoritàriament locals aconsegueixi per si mateixa una millora significativa de la competència en tercera llengua, creiem que una oferta atractiva d'assignatures en anglès és imprescindible per augmentar el nombre i la qualitat dels intercanvis Erasmus, circumstància que indirectament sí que pot suposar una millora notable de la qualitat dels nostres programes formatius.

6. Una visió des del Vicerectorat de Relacions Internacionals i de Cooperació de la Universitat de Lleida

Astrid Ballesta

Vicerectora de Relacions Internacionals i Cooperació
Universitat de Lleida

La societat actual i els moviments de les persones fan que el món sigui cada cop més petit. La distància entre països es va escurçant i el contacte entre persones de diferents nacions per motius personals, professionals, comercials, culturals o esportius és cada dia més fàcil. Aquest entorn progressivament ‘internacional’ requereix persones amb unes bases que facilitin la comunicació, el respecte i el coneixement mutu.

El principal objectiu de l'educació és la transmissió del coneixement cap a la societat. La universitat, en la seva responsabilitat en la formació de les persones i conscient dels canvis del món, ha decidit liderar aquesta formació internacional dels joves i actualment podem assegurar que la “internacionalització de les universitats és aquí per quedar-se” (Martín, 2015). La internacionalització de la universitat contempla molts aspectes, des de l'àmbit de la recerca fins al de la docència, des de la participació en grups internacionals fins a una visió totalment internacional de la docència, on continguts o estudiants poden ser d'arreu el món i on la llengua de comunicació pot ser una diferent de la pròpia per a molts estudiants i per al professorat.

L'aprenentatge de llengües, i especialment de l'anglès com a *lingua franca*, és una de les facetes de la internacionalització de la universitat. És una habilitat transversal que facilita la comunicació. És fonamental per a l'assoliment d'una formació i d'una projecció internacional de la universitat, dels seus estudiants, del seu professorat i dels seus resultats científics, fins al punt que per a molts la frase ‘internacionalització de la

universitat' és sinònim d'aprenentatge de llengües. La millora dels coneixements en llengües estrangeres és una de les raons principals per les que els estudiants volen participar en programes de mobilitat internacional com l'Erasmus+. Malgrat això, el que busquen aquests programes va molt més enllà. L'objectiu és formar uns joves, els futurs líders de la nostra societat global, amb un coneixement mutu de les persones i de les cultures.

Així com és fàcil mesurar el coneixement que una persona té d'un idioma, es fa més difícil descriure com és una persona 'internacional': algú que coneix o s'interessa per altres cultures, que té capacitat de relacionar-s'hi i de comunicar-se amb els seus membres, que comprèn, és sensible i respecta altres maneres d'actuar, que té curiositat per conèixer o descobrir el passat, el present o el futur d'altres àrees geogràfiques, etc. Si apliquem aquesta definició de 'persona internacional', veiem que el coneixement d'un altre idioma no és sempre necessari. Qui s'interessa per les relacions amb països d'Amèrica Llatina, per exemple, es pot expressar perfectament en espanyol i no necessita aprendre una altra llengua.

Les universitats poden tenir diferents estratègies i possibilitats per oferir una formació internacional, i aquestes dependran del país o de la regió, de les seves prioritats i dels seus recursos, però també d'aspectes com l'àmbit d'estudis o la formació prèvia dels estudiants. Un exemple de les estratègies de les universitats podria ser el Pla Operatiu d'Internacionalització de la Universitat de Lleida, el qual contempla 42 accions diferents, 30 de les quals es refereixen a la formació de l'estudiantat.

Els programes de mobilitat són sens dubte una de les facetes més visibles d'aquesta internacionalització de la formació universitària. Seria el cas del programa Erasmus+, però algú pot ser perfectament 'internacional' sense haver estat estudiant Erasmus+. Tal com deia, Martine Reichert (2015), directora general del programa Erasmus, ella, com molts professors de les universitats catalanes, espanyoles o europees "no [havia] estat Erasmus, però no per això no [era] internacional".

Un augment de la presència de l'anglès a la docència en pot assegurar un domini creixent per part dels estudiants. A més, els ajuda en la seva mobilitat cap a l'estranger. També pot, indirectament, facilitar la presència d'estudiants internacionals a la pròpia universitat. D'aquesta manera, una mateixa acció té efectes multiplicadors. Nombroses universitats busquen estratègies per augmentar el nombre de crèdits impartits en anglès, per assolir una millor formació dels seus estudiants i com a mesura del seu prestigi. Aquestes estratègies poden anar des de la incorporació de professorat estranger fins a la implicació del propi professorat que estigui disposat, més o menys voluntàriament, a l'esforç suplementari que representa. En la situació actual, les universitats poden recolzar el professorat de diverses maneres, entre les que destacaria les següents: 1) formant-lo per a la incorporació a la seva matèria de l'anglès amb metodologies CLIL¹; 2) incorporant

1. *Content and Language Integrated Learning* (CLIL): Metodologia didàctica per a la integració de continguts i llengua estrangera en la docència d'una matèria acadèmica.

l'anglès en els materials docents; 3) facilitant-li estades a l'estranger; 4) valorant d'alguna manera el seu esforç; 5) valorant l'augment de la qualitat de l'educació assolida a través d'una docència en anglès. Cal, però, que aquest recolzament respongui a una planificació global de la titulació, del centre o de la universitat i no sorgeixi d'una iniciativa personal.

Apostar per una formació internacional a les universitats, en més o menys intensitat segons la titulació i l'assignatura, és sembrar amb collita segura; potser serà una collita irregular, potser la collita no serà immediata, però donarà els seus fruits en el futur dels estudiants, dels professionals i de la societat.

L'any 2016, la Comissió Europea va publicar l'*Erasmus Impact Study* (Unió Europea, 2016) on avalua l'impacte del programa Erasmus+ en les habilitats i les possibilitats professionals dels estudiants que hi han participat. Segons el Model Iceberg de Spencer i Spencer (1993) (Fig.1), mentre que els trets de les persones marquen les seves competències bàsiques (inherents) i són difícils de desenvolupar, les habilitats i els coneixements adquirits conformen les competències superficials, les quals són fàcils de desenvolupar. El CHE Consult GmbH (consultora encarregada de l'*Erasmus Impact Study*), es basa en aquest model per demostrar que la mobilitat internacional dels estudiants modifica de manera important les seves competències superficials com els coneixements d'idiomes o la interculturalitat, i de retruc aconsegueix modificar algunes de les seves competències bàsiques com la empatia o la motivació. Alhora, una lleugera modificació de les competències bàsiques pot tenir una projecció important en les seves competències més superficials i visibles, aquelles que l'estudiant podrà projectar en el seu futur lloc de treball o en la seva vida personal (Brandenburg, 2016).

Tot i que la *European University Association* (EUA) recomana a les universitats la redacció d'un pla de internacionalització, no totes en tenen. Comptar amb una planificació no és 'la solució' definitiva, però la experiència de la Universitat de Lleida mostra que

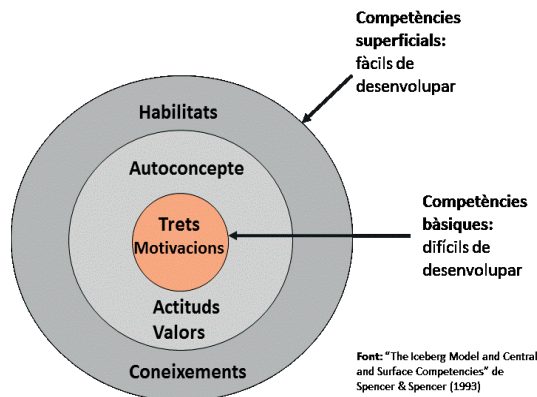


Fig 1: El model Iceberg de Spencer i Spencer (1993)

serveix de guia en les polítiques d'internacionalització i que reforça la presa de decisions o les actuacions. També pot servir per mesurar el grau d'internacionalització assolit per un centre.

Els òrgans de govern de les universitats poden proposar accions, però cal tenir clar que són els centres, les titulacions i les assignatures que han d'interpretar i adaptar aquestes accions a les seves possibilitats i sobretot en funció de les seves prioritats. Com afirma contundentment Badrawi (2015) en introduir la importància de la internacionalització com a paràmetre de qualitat de les universitats, “la internacionalització de les universitats és responsabilitat de tots: de les institucions, sí, però sobretot de les persones (els estudiants, el professorat, els investigadors, el personal d'administració i serveis) i del que volen ser” (la traducció és de l'autora).

Referències

- Badrawi, N. (2015) *Accreditation as a quality indicator in international contexts*. Ponència impartida al simposi *La acreditación de los títulos como herramienta para la internacionalización*, organitzat per ANECA i AQU Catalunya, 9-10 setembre de 2015, Santander.
- Brandenburg, U. (2016) *Entrevista personal amb el director de CHE Consult GmbH*. Madrid, 14 de març del 2016.
- Martín González, P. (2015) Paraules d'obertura de les *Jornadas Erasmus+ sobre la gestión de proyectos de movilidad de estudiantes y de personal de educación superior entre países del programa y países Asociados*, organitzades pel *Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)*, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)*. 26-27 octubre de 2017, València.
- Reichert, M. (2015) *Opening minds through education*. Ponència impartida a la XXI Compostela Group of Universities General Assembly ‘Learning by Walking the Smart Way’. 24-26 de setembre de 2015, Santiago de Compostela.
- Spencer L.M. i Spencer S.M. (1993) *Competence at work: a model for superior performance*. Nova York: Wiley.
- Unió Europea (2016) *Erasmus Impact Study. Regional Analysis*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. Consultat el 20 d'octubre de 2017 a: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/erasmus-impact_en.pdf.

LA VISIÓ DEL PERSONAL D'ADMINISTRACIÓ I SERVEIS

7. Llums i ombres en la gestió de la mobilitat a la Universitat de Lleida

Fermina Berzosa

Tècnica de Relacions Internacionals
Universitat de Lleida

“L’Erasmus m’ha canviat la vida”; “la millor experiència de la meua vida”; “hauria de ser obligatori per a tothom”. Les paraules dels propis estudiants, quan tornen a Lleida després d’una estada de mobilitat, ens demostren fins a quin punt la valoració per part dels protagonistes és positiva, i alhora ens serveixen de motivació als gestors per superar plegats els reptes que comporta la feixuga gestió administrativa d’aquest programa d’intercanvi. Vet aquí la principal llum i la principal ombra de la mobilitat europea des de la perspectiva d’una gestora.

Des dels inicis del projecte Erasmus, s’han constatat millores importants que han afavorit els intercanvis. Entre aquestes llums destaca l’ús del sistema ECTS, que ha deixat de ser un factor de conversió de crèdits per generalitzar-se arreu d’Europa i integrar-se plenament dins els plans d’estudi. La incorporació de nous països a la UE ha significat noves oportunitats de col·laboració interuniversitària i, conseqüentment, una ampliació en l’oferta de destinacions per a l’estudiantat. A més del ventall lingüístic i cultural, han augmentat les vies de participació, amb la implementació d’Erasmus Pràctiques (adreçat a estudiantat) i Erasmus Formació (adreçat al personal de les universitats). D’altra banda, també ha experimentat un augment significatiu l’import dels ajuts, tot i que encara no cobreixen ni de bon tros les despeses que comporta l’estada a l’estranger.

Pel que fa a la Universitat de Lleida, els avenços s’han traduït en una oferta més àmplia de cursos de llengües estrangeres durant el curs acadèmic i també a l’estiu. El naixement

del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües ha simplificat l'acreditació del nivell d'idiomes i la preparació lingüística dels estudiants. Per altra banda, la possibilitat d'obtenir expedients acadèmics traduïts a l'anglès a través del propi sistema de gestió acadèmica de la universitat ha facilitat l'emissió de qualificacions per a l'estudiantat entrant i la documentació d'admissió a destinació per als estudiants sortints. Igualment, ha estat un progrés important el sistema automatitzat de càlcul de nota mitjana ponderada d'acord amb les necessitats de cada convocatòria d'ajuts. Finalment, la dotació de més recursos humans en l'àrea de Relacions Internacionals ha permès la participació de la Universitat de Lleida en nous projectes internacionals.

En algunes facultats i escoles destaquen com a llums les accions de mobilitat que s'han dut a terme de manera prioritària, amb l'empenta i el compromís dels seus equips directius i dels coordinadors de mobilitat. D'aquesta manera, s'han aconseguit diverses fites: a) disposar d'una oferta acadèmica parcialment impartida en llengua anglesa; b) establir convenis de doble titulació amb diverses institucions europees i d'altres continents; c) incloure blocs de mobilitat als plans d'estudi per facilitar el reconeixement acadèmic; d) col·laborar amb un extens ventall d'escoles a l'estranger per a la formació en pràctiques de futurs mestres; i e) acollir professorat especialista internacional per a estades curtes de docència.

Tanmateix, podríem dir que les ombres que envolten el programa Erasmus han crescut a la mateixa velocitat que la llum que se'n desprèn. En general, s'ha produït un augment considerable de la burocràcia, tant per a les universitats com per als participants. En les successives fases del programa, i especialment en l'actual Erasmus+, s'han anat incorporant novetats d'obligat compliment, que sobrecarreguen innecessàriament la gestió, en detriment de l'atenció personalitzada a l'estudiantat (cada vegada més necessària), i que a la pràctica no demostren contribuir significativament a la millora de la qualitat de les estades. La documentació actual és més extensa i més difícil de comprendre per als usuaris i això es fa palès en els convenis interinstitucionals, acords acadèmics, convenis de subvenció, informes dels participants, etc.

Tampoc no ha facilitat la gestió la directriu actual que estableix que l'import dels ajuts es calculin en funció del nombre exacte de dies de l'estada, enlloc de mesos o setmanes, com s'havia fet en el passat, o simplement en base a períodes acadèmics (semestre/curs complet), cosa que simplificaria molt els processos. La gestió de les convocatòries d'ajuts atorgats pels diferents organismes (estatals i autonòmics) també s'ha vist diversificada quant a procediments, considerant les universitats com a "entitats col·laboradores" en la gestió d'aquests ajuts. A més, els gestors de mobilitat ens trobem amb l'obligació de treballar, de manera paral·lela, amb múltiples sistemes de bases de dades que no estan connectades entre si, tot i tractar-se de les mateixes dades i de les mateixes mobilitats.

Finalment, les universitats també hem posat el nostre gra de sorra per dificultar la gestió. Encara que originàriament el sistema ECTS va dissenyar eines i documentació comunes per unificar processos arreu d'Europa, amb el temps cada institució ha establert

el seus propis criteris d'admissió i ha desenvolupat els seus documents i aplicatius informàtics, fixant alhora gran diversitat de terminis de sol·licitud per als estudiants entrants. Aquesta gran diversificació de particularitats institucionals complica la tasca d'orientació que se li suposa al gestor, veient-se obligat a realitzar una recerca contínua d'informació i contrastació.

Tot canvi és benvingut quan suposa una millora real, quan l'objectiu del canvi neix d'una necessitat concreta, quan suposa una simplificació de processos, quan aporta agilitat a la gestió i quan el canvi comporta una optimització pel que fa a temps i recursos. De fet, moltes novetats han suposat un raig de llum per a beneficiaris i participants al llarg de totes les fases Erasmus (PICs, Sòcrates, Sòcrates II, PAP), però moltes altres han esdevingut ombres. Per encertar plenament en la disposició de nous processos o en el disseny de nous documents, la Comissió Europea i l'Agència Nacional Erasmus podrien aprofitar la vasta experiència de les institucions d'educació superior adquirida al llarg de 30 anys gestionant mobilitats. La consulta i participació de les pròpies universitats en la planificació de la gestió sens dubte contribuiria a empetitir la mida de les ombres.

A la Universitat de Lleida el camí per recórrer amb l'objectiu de millorar la qualitat de la mobilitat passa necessàriament per garantir la idoneïtat de l'oferta acadèmica de les universitats sòcies i per internacionalitzar els serveis centrals amb més transversalitat, més formació en interculturalitat i en llengües estrangeres i amb la promoció institucional d'estades curtes de formació a l'estranger. Una altra eina de millora possible és l'ús efectiu de les dades estadístiques, que tanta presència tenen actualment en tots els àmbits, per analitzar resultats, replantejar-nos objectius i prendre decisions conseqüents dins de la institució. Per tal d'incrementar el nombre de mobilitats, caldria augmentar l'oferta de destinacions en les àrees deficitàries o en aquelles en què l'oferta no és suficient per cobrir la demanda de l'estudiantat interessat. Alhora, la cerca de socis hauria de tenir sempre present la compatibilitat dels plans d'estudi. D'altra banda, l'aposta per la mobilitat per part de la institució seria ben explícita si es produís, com en altres universitats, un augment important en la dotació pressupostària dels ajuts que convoca la pròpia universitat. Igualment, s'afavoriria la mobilitat si ja des del moment del disseny curricular de les noves titulacions s'intentés encaixar-hi la possibilitat de realitzar estades internacionals.

Quant a la mobilitat entrant, es retallarien moltes ombres si s'impartís més docència en anglès, tal com exigeixen les institucions comunitàries, per tal de facilitar la captació d'alumnes estrangers en algunes titulacions, tant de grau com de màster, i si es reconegués aquesta docència al professorat disposat a impartir-la. Convindria també vetllar per la visibilitat de la Universitat de Lleida a través del web, cuidant no només el disseny visual, sinó sobretot els continguts, d'una manera transversal i sempre pensant en les necessitats de l'usuari. És necessari incidir en la internacionalització a casa per a l'estudiantat local que no té possibilitat de fer estades de mobilitat. Caldria també millorar l'acollida d'investigadors estrangers, per fomentar l'intercanvi de talent, i d'estudiants regulars

internacionals, que no participen en programes d'intercanvi però que també necessiten sentir-se integrats a la Universitat de Lleida amb un programa d'orientació o similar.

En conclusió, l'impacte oficial del programa Erasmus és més que evident. El 2013, un total de tres milions d'estudiants ja havien participat en aquest projecte. S'ha convertit en el programa de més èxit de la Unió Europea, tal com demostra l'abast del terme "Erasmus", que actualment engloba moltes accions educatives diferents; fins i tot els estudiants d'intercanvi procedents d'altres continents i d'altres programes s'identifiquen personalment com a estudiants Erasmus. El programa Erasmus ha servit de model a noves vies de cooperació acadèmica, ja que molts altres programes de mobilitat s'han creat a imatge i semblança d'Erasmus, en territori nacional i internacional. Erasmus, doncs, ha tingut un gran impacte global dins de la comunitat acadèmica europea, i continua tenint-lo. No obstant això, l'impacte més profund és l'experiència personal amb què Erasmus enriqueix la vida de cada participant. Totes i cadascuna d'aquestes vivències individuals, tan iguals i tan diferents alhora, són en realitat petites històries de gran èxit personal.

8. Algunes reflexions a partir de l'experiència de la Universitat Politècnica de Catalunya

Berenice Martin

Tècnica del Gabinet de Relacions Internacionals i Empresa
Universitat Politècnica de Catalunya

Voldria començar aquest article breu referint-me a la cursa d'obstacles que pot representar el nivell de llengua estrangera per a un futur estudiant de mobilitat. Sempre hi ha hagut la idea que la mobilitat d'estudiants en un país estranger (sigui al país que sigui) acaba millorant d'una manera efectiva el seu nivell d'anglès. El problema és que per sol·licitar una plaça cal acreditar d'entrada que ja tens un bon coneixement de la llengua. Alguns potser el tenen més o menys, però no tenen un certificat, i això els obliga a fer una prova, ja sigui a la mateixa universitat o en un centre d'idiomes, per tal d'obtenir un certificat de nivell. Però el problema no s'acaba aquí, perquè quan resulta que ja tens la certificació, la universitat de destinació pot haver canviat aquell any el nivell mínim d'idioma exigit que demanava als estudiants i, en lloc d'un 'nivell llindar', que és el que s'esmenta al teu certificat, resulta que ara demana un 'nivell d'usuari independent'. Tot plegat crea una gran confusió entre l'estudiantat pel que fa als requisits de llengua. Ara, per sort, tenim els nivells del Marc Comú de Referència Europeu per a les Llengües, des de l'A1 al C2, la qual cosa facilita molt la transparència pel que fa als nivells de llengua.

Un altre tràmit afegit en l'acreditació lingüística és la prova de nivell online que han de fer tots els estudiants que volen fer una estada Erasmus. La llengua d'aquesta prova ve definida per la universitat d'origen i es fa en funció de la que es preveu que serà la llengua de treball de l'estudiant a la universitat de destinació. I encara ens trobem amb

un tràmit d'acreditació de llengua més en la cursa d'obstacles: la prova de nivell online que has de fer en tornar de l'estada per veure si has millorat el teu nivell. És veritat que també a Espanya de vegades anem un pas enrere en relació amb altres països perquè partim d'unes carències del nostre sistema educatiu i d'un entorn cultural i mediàtic que no afavoreixen l'aprenentatge de llengües estrangeres. Malgrat tots els obstacles, cal dir que en els darrers anys s'han posat a l'abast de l'estudiantat una sèrie d'eines, amb plataformes online, pàgines web, vídeos, etc., que sens dubte poden facilitar l'aprenentatge lingüístic.

El segon aspecte que voldria destacar és l'experiència de creixement personal i acadèmic que representa una estada Erasmus. És un fet que ni que sigui en una estada d'un semestre els estudiants milloren el seu perfil acadèmic, però sobretot es tracta d'un procés de maduració personal. En la major part dels casos podem dir que els estudiants d'intercanvi augmenten el seu nivell de competència intercultural, malgrat els hàbits i estereotips culturals amb els que arriben a la universitat de destinació.

Un tercer aspecte que val la pena esmentar és la importància d'una bona acció de promoció de la mobilitat per part de la universitat d'origen. Cal que les universitats puguin recollir i fer difusió de l'impacte que l'estada representa per als estudiants. En aquest sentit, les enquestes *online* que passem als estudiants quan han tornat de la seva estada confirmen les bondats dels programes d'intercanvi i aquest és un aspecte que ens cal tenir en compte a l'hora d'explicar a futurs estudiants d'intercanvi què pot representar per a ells. De totes maneres, per moltes presentacions que fem els tècnics de relacions internacionals, a les reunions informatives és molt important que els estudiants que han participat ja en un intercanvi puguin explicar el seu punt de vista, ja que cinc minuts d'ells poden ser tant o més engrescadors que una hora d'un/a tècnic/a.

Un altre aspecte, que sovint és motiu de crítica, és la complexitat de gestió que representen els programes d'intercanvi universitaris. Cal dir, però, que l'esforç que fem totes les universitats per administrar tot el procés ens obliga també als serveis de relacions internacionals a coordinar-nos per intercanviar bones pràctiques i d'aquesta manera millorar la qualitat dels diferents processos.

És cert que queda molt per millorar en el tema de la mobilitat acadèmica perquè el sistema universitari encara té problemes, per exemple, a l'hora d'introduir més flexibilitat curricular per tal de poder convalidar matèries cursades. També cal millorar el que es coneix com a 'internacionalització a casa' i que consisteix en donar l'oportunitat als estudiants que no participen en un programa d'intercanvi de conèixer altres maneres de treballar. Des d'aquest punt de vista un exemple de bones pràctiques és el que s'ha fet en un dels centres de la Universitat Politècnica de Catalunya amb el que s'anomena *European Project Semester*, que consisteix en crear un equip d'estudiants de diferents universitats (locals inclosos) que treballen de manera coordinada en un únic projecte final de grau, amb alguns professors convidats.

Per acabar, cal dir que la mobilitat acadèmica forma part d'un repte més gran que tenen la majoria d'universitats, com és el de la seva internacionalització. Això implica, entre altres coses, que els estudiants estrangers que volen venir a les nostres universitats puguin, per exemple, rebre la carta que acompanya el carnet UPC amb salutació del rector en català, castellà i anglès. També implica que la informació sobre certs tràmits essencials estigui en més d'un idioma o que el personal d'administració i serveis —no només a les Oficines de Relacions Internacionals i/o oficines d'acollida— tingui un nivell mínim de competència en anglès per poder donar servei a l'estudiant internacional que no parla ni català ni castellà, per a la seva millor integració i major rendiment acadèmic. Els participants en les mobilitats tenen una experiència més positiva i això redunda en una major i millor visibilitat de la nostra universitat, facilitant l'increment d'activitats amb les universitats sòcies i l'establiment de noves col·laboracions amb d'altres institucions.

LA VISIÓ DE LA RECERCA

9. Interculturalitat, ciutadania europea i anglès com a *lingua franca* en la mobilitat acadèmica

Josep Maria Cots i Enric Llurda

Professors

Universitat de Lleida

En aquest capítol volem presentar alguns resultats d'un projecte de recerca finançat pel *Ministerio de Economía, Industria y Competitividad*¹ entre els anys 2013 i 2016. El projecte, tal com s'apunta al títol, se centrava en l'impacte de la mobilitat internacional de l'estudiantat en dos aspectes: (i) la consciència d'interculturalitat i d'identitat europea i (ii) l'aprenentatge de la llengua anglesa com a vehicle de comunicació internacional.

En aquest segon aspecte, ens interessava veure si el fet d'anar a països que no són tradicionalment considerats de parla anglesa també té un impacte en la millora de l'anglès. Com que la comunitat Erasmus normalment utilitza l'anglès com a llengua de comunicació entre ciutadans de diferents països, vam partir de la premissa que el lloc on fan l'estada potser no és el més important. Per una banda, volíem veure quin és l'efecte d'una estada en un país com Dinamarca, on l'anglès és una llengua que pràcticament tothom pot parlar i on molts estudiants van sense plantejar-se aprendre el danès perquè pensen que amb l'anglès ja n'hi ha prou. Per altra banda, ens interessava també saber què passa amb l'anglès en un país com Itàlia, on la situació és força diferent, ja que s'hi

1. Interculturalidad, ciudadanía europea e inglés como lingua franca: entre las políticas y las prácticas en los programas de movilidad internacional universitaria (FFI2012-35834).

parla molt poc aquesta llengua. I finalment, també analitzem l'impacte d'una estada a la Gran Bretanya.

En el projecte, intentem combinar una aproximació quantitativa amb una altra de qualitativa. La part quantitativa va prendre la forma de dos qüestionaris i unes proves d'habilitats lingüístiques en anglès que els estudiants havien de respondre abans i després de l'estada. La part qualitativa es va dur a terme mitjançant grups de discussió amb estudiants abans i després de l'estada. També vam demanar a un grup d'estudiants que durant la seva estada ens fessin arribar la seva experiència personal a través de petites tasques que els enviàvem cada 2-3 setmanes. Finalment, vam poder fer una visita de dos dies de durada a un grup d'estudiants en cadascun dels tres països.

Una de les preguntes que ens fèiem era si l'estada en un país de parla no anglesa, com Dinamarca o Itàlia, podia tenir un impacte en la millora de l'anglès. També volíem veure si el nivell inicial amb el que marxaven els estudiants influïa en el grau d'aprenentatge de l'anglès. És a dir, volíem saber si milloraven més els que marxaven amb un nivell baix que els que ho feien amb un nivell alt. Els resultats de les proves ens van dir que hi ha una millora general en l'ús de l'anglès independentment del país de destinació, però aquesta millora no és uniforme en tots els estudiants. Concretament pel que fa a l'expressió escrita, hi hauria una millora en la complexitat lèxica, però la millora seria més aviat baixa, i fins i tot en algun cas negativa, pel que fa a la complexitat sintàctica. Quant al grau d'increment del domini de la llengua anglesa, no vam trobar diferències significatives entre els estudiants que tenien un nivell més alt o més baix abans de l'estada. L'únic aspecte en el qual els estudiants amb un nivell més baix abans de l'estada van millorar una mica més que la resta és la complexitat sintàctica de l'expressió escrita.

Malgrat que els resultats de les proves lingüístiques ens diuen que no es produeix un gran salt endavant pel que fa al domini de la llengua anglesa, el que sí que veiem en els grups de discussió que vam organitzar és que els estudiants milloren el seu grau de confiança en la seva capacitat de sortir-se'n mitjançant l'anglès en un context angloparlant. Encara que consideren que el seu anglès és encara molt rudimentari, se senten més confiats amb les seves habilitats.

Sobre el desvetllament de la consciència intercultural com a resultat de la mobilitat acadèmica, un dels resultats que ens va cridar l'atenció a partir d'un dels dos qüestionaris que els estudiants havien de respondre abans i després de l'estada és que abans de l'estada, els estudiants ja obtenien una puntuació molt alta. Una possible explicació seria que els estudiants que participen en un programa de mobilitat acadèmica estan molt més predisposats a viure experiències diferents, són gent molt oberta o, si no són encara oberts, ho volen ser. Una altra explicació és que potser hi ha un discurs dominant, políticament correcte, sobre la interculturalitat i els estudiants es cuiden prou de no infringir les normes d'aquest discurs en les respostes que donen al qüestionari. Així, sembla força obvi que la major part d'estudiants sàpiguen que afirmacions del tipus "no m'agrada el

menjar ètnic” o “no m’interessa el que passa al món” no contribueixen a projectar una imatge gaire positiva d’ells mateixos.

Un altre aspecte que voldríem destacar pel que fa a l’impacte de l’estada en la consciència intercultural dels estudiants és que la major part d’ítems del qüestionari en els que s’observa un canvi significatiu estan relacionats amb els coneixements sobre altres maneres de fer. En canvi, quan ens centrem en la modificació de comportaments, l’impacte ja disminueix, i encara ho fa més pel que fa a aquells ítems en els que es pregunta sobre actituds. Sembla doncs que una estada de mobilitat acadèmica, ni que sigui d’un curs sencer, potser és massa curta per canviar els comportaments i les actituds dels estudiants. En aquest sentit, cal dir que no vam trobar correlació entre la durada de l’estada (un semestre o un curs sencer) i un increment en el nivell de consciència intercultural, la qual cosa ens diu que una estada d’un curs acadèmic sencer no fa que els estudiants tornin més ‘interculturals’ que si l’estada fos només d’un quadrimestre.

Una de les coses que ens va interessar dels grups de discussió és les actituds lingüístiques que mostren els estudiants. Hem vist, per exemple, que l’actitud dels estudiants envers la llengua del lloc de destinació depèn de com defineixen l’objectiu de la seva estada. Així, tenim que l’estudiant de mobilitat no es considera un/a ‘turista’, que visita el país per uns dies, però tampoc es considera un/a ‘immigrant’, que té la intenció d’establir-se al país. Més aviat, se sent com un/a *sojourner*, és a dir, un/a resident temporal, amb una duració molt limitada de la seva estada, que en el millor dels casos no arriba a un any. Potser és aquesta definició de la seva estada, tan emmarcada en una temporalitat limitada (amb dates concretes d’arribada i de tornada), el que fa que la motivació dels estudiants per aprendre la llengua local sigui menor que la que tindria un/a estudiant que es vol quedar al país per cursar un grau complet o per treballar. Per exemple, en el cas de Dinamarca, trobem que aquells estudiants que, després de cursar un màster, tenen intenció de buscar feina al país estan més motivats per aprendre el danès que els estudiants que no tenen intenció de quedar-se més enllà del període de l’estada, per als quals l’anglès ja és suficient per desenvolupar-se en el context universitari.

Una altra actitud que trobem entre els estudiants que participen als grups de discussió és la diferència de criteri pel que fa a la significació que atorguen a la llengua local quan es tracta de la seva pròpia llengua o quan és una altra. Així, mentre que veuen l’aprenentatge del català per part dels estudiants estrangers a la Universitat de Lleida com una manera de reconèixer i respectar la realitat cultural i integrar-se en la societat, no es plantegen l’aprenentatge del danès de la mateixa manera. El danès per a ells no es un signe d’identitat cultural que cal respectar, sinó més aviat un obstacle que es pot evitar simplement parlant anglès. Sembla, doncs, que durant l’estada els estudiants adopten un enfocament molt pràctic sobre l’aprenentatge de la llengua local, que fa que només hi posin esforç en el cas que es consideri una llengua útil més enllà de per relacionar-se amb la comunitat local. Un exemple d’aquesta postura el trobem en un estudiant quan diu que si, en lloc del danès, la llengua local hagués estat l’alemany, sí que l’hauria après

perquè “és una llengua que la parla molta gent i que els enginyers necessitem, però sent el danès, de què em servirà?”

Pel que fa a l'impacte de la mobilitat acadèmica en la consciència d'identitat europea dels estudiants, ens preguntàvem si tornen més ‘europeus’ després de residir un temps en un altre país. Les respostes que els estudiants van donar al qüestionari ens diuen que l'impacte sobre aquesta qüestió és baix. Quant a aquest aspecte, val la pena remarcar la proposta d'un participant en un dels grups de discussió, segons la qual per fer que els joves se sentissin més europeus potser caldria que la Unió Europea promogués estades acadèmiques fora d'Europa, perquè és així com es poden adonar de tot el que comparteixen amb altres europeus i què els diferencia de les persones no europees. En canvi, si la mobilitat té lloc dins d'Europa, de vegades la tendència és a buscar diferències amb els altres i això fa que l'estudiant pugui tornar amb un grau de xovinisme més elevat. Ens hem de preguntar, doncs, si l'estada contribueix a reforçar una idea d'Europa com a entitat social i cultural coherent o, més aviat, el que fa és reforçar la pròpia identitat nacional.

Per acabar, aquest projecte de recerca ens ha permès entreveure algunes possibles línies que creiem que cal seguir en el futur. Una d'aquestes línies està relacionada amb la hipòtesi que la realització d'una estada a Dinamarca acabi donant més confiança a l'estudiant pel que fa al seu domini de l'anglès que fer-la al Regne Unit. Aquesta hipòtesi es relaciona amb la idea que propugna que comunicar-se amb parlants competents no nadius d'una llengua pot donar un grau més elevat de confiança a l'aprenent. Lligat amb aquesta línia, també plantejem investigar si viure un temps en un entorn multilingüe realment potencia la diversitat lingüística i les ganes d'aprendre noves llengües, o si el que fa és reforçar la percepció que amb una llengua comuna com l'anglès ja n'hi ha prou.

Una altra línia de recerca que pensem que caldria tenir en compte està relacionada amb el que podríem definir com a ‘*síndrome de l'astorament*’ (Cots, Aguilar, Mas and Llanes, 2016) i fins a quin punt aquesta síndrome és positiva o negativa per a l'adaptació de l'estudiant de mobilitat. Aquesta pregunta ens la fem a partir de l'experiència d'una estudiant que durant la seva estada a Dinamarca se'ns mostra com una persona que ho troba tot molt exòtic i diferent però, alhora, sembla mostrar més resistència a canviar els seus hàbits o a acceptar altres maneres de comportar-se. Per tant, ens preguntem si l'estratègia, que de vegades se sol adoptar per promoure la mobilitat, de presentar el país de destinació com a molt diferent pot arribar a tenir un efecte negatiu per a l'estudiant, que es resisteix a haver de canviar tant per tal d'integrar-se.

Referències

Cots, J.M., Aguilar, M., Mas, S., i Llanes, À. (2016). Studying the impact of academic mobility on intercultural competence: a mixed-methods perspective. *The Language Learning Journal* 44, 3: 304-322.

10. Movilidad académica y multilingüismo: el caso de la Universidad del País Vasco UPV/EHU

David Lasagabaster

Professor

Universitat del País Basc

El proceso de internacionalización, la movilidad académica y el multilingüismo interactúan de maneras diversas y complejas en el ámbito universitario. De hecho, la movilidad debería aumentar la naturaleza multilingüe de las universidades (Haberland y Risager, 2008), pero la realidad confirma que en la actualidad el discurso sobre el multilingüismo se ciñe en muchos contextos a la utilización exclusiva del inglés, mientras que las prácticas multilingües se ignoran (van der Walt, 2013). A pesar de esta tendencia uniformizadora, en algunas universidades bilingües la incorporación del inglés como lengua franca ha traído consigo la puesta en marcha de iniciativas de carácter realmente multilingüe.

En este artículo me centraré en una de estas universidades, la Universidad del País Vasco (UPV/EHU), una institución oficialmente bilingüe en euskera y castellano. En un intento por comprender mejor las interacciones que se producen entre la internacionalización, la movilidad y el fomento del multilingüismo pasaré a continuación a resumir brevemente los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en la UPV/EHU (Doiz, Lasagabaster y Sierra, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b). Pero antes es necesario hacer referencia a los programas de movilidad de la UPV/EHU y al denominado Plan de Plurilingüismo (PM) para enmarcar el estudio, ya que esta información básica ayudará al lector a comprender los resultados de la investigación.

La UPV/EHU cuenta con tres programas principales de movilidad: el conocido programa Erasmus, el programa 'América Latina' (de intercambio con universidades latino-americanas) y el programa 'Otros destinos' (donde se engloban el resto de universidades radicadas en países como Australia, China, EEUU, Marruecos o Nueva Zelanda). Uno de los objetivos de la institución es impulsar la participación creciente de toda la comunidad universitaria en estos programas.

Además, en el curso 2005/2006 se puso en marcha el 'Plan de multilingüismo' (PM), cuyo objetivo principal consiste en fomentar la internacionalización, la movilidad y el multilingüismo por medio de la incorporación de lenguas extranjeras para la impartición de asignaturas. En la actualidad el inglés es la lengua claramente predominante y se utiliza en más del 90% de los cursos impartidos en lenguas extranjeras. Para participar en el PM el profesorado debe acreditar un nivel equivalente al C1, mientras que al alumnado no se le exige nivel alguno para poder cursar las asignaturas incluidas en el programa.

Para la realización de nuestro estudio contamos con la colaboración de 785 miembros de la comunidad universitaria: 632 estudiantes locales e internacionales, 103 profesores y 50 miembros del personal de administración y servicios del (PAS). Todos ellos pertenecían a 17 de las facultades que conforman la UPV/EHU y durante la duración del estudio participaron cumplimentando cuestionarios y realizando grupos de discusión así como entrevistas. El proyecto pretendía responder a las siguientes tres preguntas de investigación:

1. ¿Qué entiende la comunidad por una universidad internacional?
2. ¿Qué actitudes tienen hacia el multilingüismo?
3. ¿Qué piensan del Plan de multilingüismo?

Para responder a la primera pregunta se solicitó a los participantes que escribieran las cinco primeras palabras que les venían a la mente cuando pensaban en una universidad internacional. La movilidad apareció como la dimensión más predominante en las respuestas, aunque estrechamente vinculada a la dimensión de transferencia del conocimiento. La dimensión financiera (en la que primarían los motivos económicos) no fue considerada por los participantes.

Los tres estamentos universitarios destacaron los beneficios inherentes a la movilidad, pero esto fue especialmente reseñable en el caso del profesorado y del alumnado. Los miembros del PAS destacaron dos principales obstáculos, su falta de competencia lingüística y los escasos beneficios profesionales que la participación en programas de movilidad les reporta. Los tres estamentos señalaron que la movilidad no es algo nuevo en la universidad, pero que lo que ha cambiado es la mayor magnitud actual, lo que conlleva una mayor presencia de lenguas extranjeras, la presencia de más profesorado y alumnado internacional y el que la comunidad mira más hacia el exterior y lo que ocurre en otras universidades.

En cuanto a las actitudes hacia el multilingüismo, todos los estamentos son positivos, pero existen diferencias entre los distintos grupos. El PAS, el alumnado internacional y el profesorado son significativamente más positivos ante la presencia de diferentes lenguas que los alumnos locales. Entre el alumnado local quienes tienen el euskera como L1 son más reacios que quienes tienen ambas lenguas o el castellano como lengua materna, ya que consideran que la presencia creciente de otras lenguas representa un obstáculo en el proceso de normalización del euskera. En general se percibe que la coexistencia de lenguas genera ciertas tensiones lingüísticas y cabe destacar que todos los estamentos se muestran contrarios a la obligatoriedad de tener que aprender una segunda lengua extranjera (objetivo propuesto desde las instituciones europeas). El motivo que se arguye es que la necesidad de conocer y usar tres lenguas (euskera, castellano e inglés) hace muy difícil la incorporación de una cuarta lengua a la ecuación lingüística.

Con respecto al PM, una vez más el PAS y el profesorado son más partidarios que el alumnado. Todos los estamentos coinciden en señalar la preocupación por la baja competencia del alumnado para recibir clases en inglés y una vez más los estudiantes con euskera como L1 son los más reacios a la extensión del PM. Sin embargo, hay que recalcar que los alumnos que se encuentran actualmente cursando asignaturas en el PM son muy positivos y destacan los beneficios lingüísticos y académicos que su participación en el programa conlleva. No obstante, los estudiantes internacionales son muy críticos con quienes participan en programas de movilidad en universidades extranjeras pero no hacen el esfuerzo de aprender la lengua local. Por su parte el profesorado participante en el PM recalca de modo recurrente el esfuerzo que les supone impartir las asignaturas en inglés.

Partiendo de los resultados resumidos anteriormente, me gustaría destacar cuatro implicaciones. En primer lugar, y con respecto al multilingüismo, no cabe duda de que uno de los principales objetivos de la UPV/EHU radica en salvaguardar el euskera y fomentar su uso y conocimiento en todos los ámbitos del conocimiento, pero este objetivo debe ir de la mano de la promoción del multilingüismo. En universidades bilingües como la UPV/EHU es imprescindible que las políticas multilingües partan del respeto hacia la lengua propia y se comience a levantar el edificio lingüístico desde el fortalecimiento de los cimientos de dicha lengua. Pero junto a esta viga maestra deben incorporarse las vigas del castellano y de la lengua extranjera. Cuanto más firmes sean estas vigas, más sólido y consistente será el edificio.

En segundo lugar, hemos visto que el principal hándicap a la hora de fomentar el multilingüismo y la movilidad radica en la baja competencia en lenguas extranjeras del alumnado. A pesar de que la comunidad universitaria considera que la movilidad debería ser parte imprescindible de la formación universitaria, las lagunas lingüísticas se erigen en una barrera en demasiadas ocasiones insoslayable. Es por ello que se antoja imprescindible que en la educación preuniversitaria se haga un esfuerzo mayor y se vayan incorporando lenguas extranjeras como medio de instrucción, de manera que, para cu-

ando el alumnado llegue a la universidad, el uso instrumental de estas esté ya totalmente asumido y se vea como algo natural, y no como un reto inasumible (tal y como apuntan algunos de nuestros participantes).

En tercer lugar, en el caso de la UPV/EHU, como es el caso en la mayoría de instituciones universitarias, la realidad muestra que el inglés se ha convertido en la lengua extranjera hegemónica y la comunidad universitaria solo ve factible la introducción de una segunda lengua extranjera de modo opcional. Por ello las autoridades educativas deben transmitir la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras en una sociedad en la que la transferencia de conocimiento se realiza en distintas lenguas. Las futuras generaciones deben por tanto ser multilingües y corresponde al sistema educativo en su totalidad prepararles para que lleguen a ser capaces de desenvolverse en múltiples lenguas.

Finalmente, las universidades deben establecer planes o normativas que indiquen cuáles son los objetivos lingüísticos que se pretenden alcanzar. Al menos una lengua extranjera (y en muchos casos ésta será ineluctablemente el inglés) debería tener una regulación específica. Asimismo, se debería delimitar la presencia de la lengua extranjera en los diferentes grados y posgrados, de manera que esta quede claramente establecida.

Referencias

- Doiz, A.; Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (eds.) (2013a) *English-medium instruction at universities: Global challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2013b) Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education* 38: 1407-1421.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2014a) Language friction and multilingual policies at higher education: The stakeholders' view. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35: 345-360.
- Doiz, A.; Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2014b) What does "international university" mean at a European bilingual university? The role of languages and culture. *Language Awareness* 23: 172-186.
- Haberland, H. y Risager, K. (2008) Two pilot studies of multilingual competence in international programmes at Roskilde University. H. Haberland; J. Mortensen; A. Fabricius; B. Preisler; K. Risager; S. Kjaerbeck, (eds.), *Higher Education in the Global Village*. Roskilde: Roskilde University, 41-66.
- van der Walt, C. (2013) *Multilingual higher education: Beyond English medium orientations*. Bristol: Multilingual Matters.

11. L'aprenentatge lingüístic d'estudiants de mobilitat a la Universitat Pompeu Fabra

Carmen Pérez

Professora

Universitat Pompeu Fabra

En aquest breu article es presenta de forma resumida el projecte de recerca competitiu *Study Abroad and Language Acquisition* (SALA)¹. Es comença per fer una breu descripció general del projecte i de la seva cronologia. A continuació es presenten els models desenvolupats en el marc del projecte per tal d'iniciar el conjunt d'estudis que integra, així com les hipòtesis en les que estan basats. Finalment es descriu la seva metodologia i se'n resumeixen els resultats. Es conclou amb una explicació del producte final de SALA, un portal web per a la transferència a la societat de la recerca duta a terme al llarg de gairebé dues dècades.

El projecte SALA, coordinat per la Universitat Pompeu Fabra (UPF), es va iniciar l'any 2001 i s'ha anat renovant per períodes de 3 o 4 anys fins el 2018. En tant que projecte coordinat ha inclòs dos subprojectes, un en aquesta mateixa universitat, i l'altre a la Universitat de les Illes Balears (UIB). El projecte es va iniciar amb l'objectiu de mesurar els efectes en l'adquisició de l'anglès de les estades en un context internacional (ES), en concret en un país de parla anglesa, en contrast amb els efectes que es deriven de la instrucció formal (IF) convencional en aules d'anglès com a llengua estrangera. El projecte SALA 2007 va incorporar un nou context d'aprenentatge de l'anglès, la immer-

1. El projecte SALA fou finançat parcialment per l'ajut FFI2013-48640-C2-1-P del Ministerio de Economía y Competitividad.

sió en l'etapa de secundària, anomenat Enfocament Integrat de Continguts i llengües (EICLE) (Juan-Garau i Salazar-Noguera, 2014; Roquet i Pérez-Vidal, 2014). Així mateix, SALA 2010 va incloure la immersió en anglès a l'etapa universitària, coneguda com a Instrucció Universitària en Anglès (IUA) (Ament i Pérez-Vidal, 2016). El projecte va aconseguir un corpus amb dades recollides al llarg d'un període de 18 anys en tots tres contextos. En la seva darrera edició, al 2014, SALA ha generat i presentat a la comunitat educativa un web en tres llengües —anglès, castellà i català— basat en la recerca més puntera, destinat a la promoció de l'aprenentatge de llengües en els tres contextos analitzats. El web està adreçat a estudiants, professorat, i al món laboral (www.upf.int-class.edu/intclass) i inclou explicacions, activitats, i una galeria de més de 40 vídeos amb les opinions tant d'experts com d'estudiants que han experimentat algun dels tres contextos. En aquest article ens centrem en els resultats i les publicacions que contrasten dos contextos, IF i ES. Primer de tot presentem la gènesi del projecte, els seus models i hipòtesis, i a continuació els resultats, tot centrant-nos en les ES, contrastades amb la IF.

La recerca duta a terme a SALA per contrastar l'ES amb l'IF s'ha centrat en l'anàlisi dels canvis i el possible progrés en cadascun dels dos contextos. S'han analitzat les habilitats lingüístiques i no-lingüístiques, i s'ha estudiat de quina manera aquells canvis potencials reflectirien les característiques del programa d'intercanvi, sobre tot a la Gran Bretanya o a Irlanda, però també al Canadà, els EE.EEU i Austràlia. Així doncs, l'objectiu dels estudis SALA sobre els efectes de l'ES es va concretar en mesurar la percepció i comprensió fonètiques, la producció oral (en totes les seves dimensions), la producció escrita (en totes les seves dimensions), la comprensió oral, la interculturalitat, les actituds i la motivació. Pel que fa als aspectes lingüístics, s'ha analitzat la pronunciació, l'accent estranger, l'entonació, la morfosintaxi, el lèxic, i les habilitats generals d'escriptura i la comprensió oral. Pel que fa els aspectes no-lingüístics, s'ha analitzat la motivació i l'actitud envers l'anglès i la interculturalitat. La mostra ha inclòs principalment estudiants universitaris que gaudien d'una estada Erasmus de tres mesos, obligatòria en el seu pla d'estudis del grau de Traducció i Interpretació. Així mateix s'ha analitzat l'accent estranger i les creences del professorat d'anglès d'alumnat de secundària en estada voluntària (Del Rio, 2013). Els resultats obtinguts al projecte SALA al llarg d'aquests anys han donat lloc a tot un seguit de tesis doctorals (Mehotcheva, 2010; Roquet, 2011; Valls-Ferrer, 2011; Barquin, 2012; Avello, 2013; Del Rio, 2013; Lara, 2014; Zaytseva, 2016) i s'han publicat en innumerables articles, capítols de llibre, i, més recentment, en un volum monogràfic (Pérez-Vidal, 2014a).

Als seus inicis, i en una primera instància, el projecte es va dotar d'un model per conceptualitzar els tres diferents entorns d'aprenentatge que s'analitzaven (Pérez-Vidal, 2011). Es va decidir representar-los al llarg d'un contínuum, amb l'estada a l'estranger en un extrem, en tant que situació paradigmàtica d'immersió natural, i la instrucció formal a l'altre extrem. Al mig del contínuum estaria situada la immersió en la llengua meta de l'IUA o el CLIL. En segon lloc, per tal de conceptualitzar els diferents factors

que intervenen en l'aprenentatge lingüístic durant una estada de mobilitat, vam proposar un model de descripció de l'ES per al qual vam tenir en compte tres tipus de variables susceptibles d'ésser quantificades. Per una banda, vam establir les variables 'macro', relacionades amb la quantitat i la qualitat d'oportunitats que l'estudiant té d'emprar i aprendre la llengua durant l'ES, en contrast amb l'IF. D'altra banda, vam identificar les variables 'micro', relacionades amb les característiques individuals de l'aprenent, com ara la personalitat, el nivell de llengua, l'edat, el gènere, etc. I en tercer lloc, vam identificar les variables relacionades amb l'arquitectura o disseny del programa de mobilitat concret en el que transcorre l'ES, amb característiques com ara la seva durada, el tipus de docència, els tipus d'allotjament (residència, família, pis compartit) o les activitats d'oci o de feina remunerada en què es participa, la preparació prèvia específica per a l'ES, el nivell inicial en anglès, l'ús de les noves tecnologies durant l'ES per al manteniment de xarxes socials, etc. (Pérez-Vidal, 2014b).

Així mateix, vam descriure aquestes tres variables en forma de relat qualitatiu. En concret, ens vam preguntar: Què succeeix quan un/a estudiant/a participa en una estada de mobilitat a l'estranger? Es podria dir que el que succeeix és que es passa d'estudiar la llengua a fer-la servir en un entorn natural, a ser-ne 'usuari', ja no 'aprenent'. En el cas dels programes ERASMUS, els/les estudiants viatgen sovint sense suport de la seva universitat d'origen i l'acord és que s'integrin plenament en la vida acadèmica de la nova universitat on cursen estudis i són avaluats. En paral·lel, viuen immersos en l'entorn social, on han de organitzar-se de forma totalment autònoma, lluny de la família. Això fa que normalment un estudiant de mobilitat a Europa visqui en un context molt ric pel que fa a les oportunitats que se li presenten de practicar la seva llengua meta. De fet, el que succeeix és que durant l'estada l'aprenent posa en joc tot el bagatge lingüístic i intercultural que ha acumulat al llarg dels anys que ha estat estudiant la llengua, ja sigui en context IF o IUA. Ara bé, el que explica que els resultats dels ES no siguin tan espectaculars com es pot arribar a pensar és precisament la variabilitat respecte la mesura en què cada aprenent és capaç d'aprofitar les oportunitats de comunicar-se amb parlants de la llengua durant l'ES. I aquesta capacitat sovint ve condicionada per diferències individuals, especialment la capacitat 'auto-reguladora' per a la interacció social, per practicar la llengua, indispensable per a millorar. S'ha de tenir en compte que el programa de mobilitat Erasmus és molt diferent dels programes de mobilitat d'altres països, especialment dels programes dels EE.UU., en els que els estudiants viatgen en grup, sovint acompanyats de professorat de la seva universitat, i estudien i viuen junts; és per això que de vegades aquesta mena de programes es coneixen com a *sheltered programmes* o *island programmes*, perquè, d'alguna manera, els estudiants viuen aïllats de la comunitat local, a diferència dels estudiants Erasmus.

En una segona instància, un cop establerts els models d'anàlisi, i amb una descripció dels factors que es posen en joc durant una estada, l'equip investigador va plantejar-se una hipòtesi central general de partida amb tres sub-hipòtesis. Ens vam basar en les prin-

cipals conclusions de la recerca existent a l'inici de SALA. Aquestes poden resumir-se de la següent manera. Existeix una creença generalitzada que les estades al país de la llengua meta són molt profitoses per aprendre la llengua i, per extensió, la cultura que la llengua representa. Ara bé, els resultats de la recerca fins al moment mostren que la realitat sembla menys clara que tot això. Efectivament, la producció oral sembla millorar significativament després d'una ES. En canvi, els aspectes acadèmics, és a dir la lectura i la escriptura, gairebé no progressen. En aspectes com el lèxic, la pragmàtica i la sociolingüística, els resultats recullen una certa millora, tot i que menys substancial. Finalment, pel que fa a la gramàtica i la fonologia, els resultats semblen ser contradictoris. A partir d'aquest escenari, la primera sub-hipòtesi de SALA postulava que l'adquisició d'habilitats lingüístiques i interculturals per part d'aprenents que fan un estada de mobilitat internacional seria superior a la que podrien aconseguir tot assistint a classes de llengua estrangera. Així mateix, es va plantejar la sub-hipòtesi que les habilitats orals i el vocabulari serien les habilitats en les que el progrés seria més important. En contrast, aquesta sub-hipòtesi postulava que, a l'aula d'anglès, la gramàtica i les habilitats acadèmiques (lectura i escriptura) experimentarien major progrés que a l'ES. La tercera sub-hipòtesi plantejava que el perfil ideal per a la formació lingüística d'un/a aprenent de llengua estrangera havia de ser la combinació dels tres entorns d'aprenentatge al llarg de la seva formació: estudiar la llengua a l'aula convencional d'anglès com a llengua estrangera, gaudir d'una estada a l'estranger i cursar assignatures de continguts acadèmics amb l'anglès com a llengua vehicular; és a dir, experimentar IF + IUA + ES.

En paral·lel a les tasques esmentades, es va anar concretant la metodologia del projecte, la qual ha consistit finalment en un disseny longitudinal amb quatre moments de recollida de dades que inclouen dos períodes. El primer període comprenia l'IF de sis mesos al llarg del primer any del grau universitari, seguit de 3 mesos d'estiu i de l'ES de tres mesos a l'inici del segon any del grau. Quinze mesos més tard es mesuraven els efectes a llarg termini. Els/les estudiants eren avaluats quan entraven al grau (Temps 1). Després de dos trimestres d'instrucció formal, els tornàvem a avaluar (Temps 2). El primer trimestre del segon curs és quan els estudiants realitzen la seva estada de mobilitat obligatòria i just quan han tornat, els tornàvem a avaluar (Temps 3). El Temps 4 de l'avaluació va tenir lloc quinze mesos més tard, i això ens permetia veure el grau de permanència de l'aprenentatge resultant de l'estada. En total, es va seguir un total de 90 estudiants d'uns 18-20 anys d'edat, durant tres anys del seu procés d'aprenentatge. El seu nivell d'entrada és un B2 del Marc Comú Europeu de Referència, amb algunes excepcions (Consell d'Europa, 2001).

Pel que fa la metodologia, la segona tasca més important que vam dur a terme va ser dissenyar i pilotar la bateria de tests i qüestionaris que es farien servir per a la recollida de dades:

1. Tests de percepció i producció fonètiques, de morfosintaxi escrita, de producció oral extemporània (entrevista i joc de rols en parelles) i de comprensió auditiva.
2. Qüestionaris de perfil sociolingüístic, condicions de l'estada i motivació i actitud.

Un cop pilotades totes les proves i recollides les primeres dades, vam poder començar l'anàlisi, els resultats del qual es resumeixen a continuació. A l'entrevista oral entre parelles, la fluïdesa i l'entonació milloren significativament després de l'ES, i significativament més que a l'IF (Mora i Valls-Ferrer, 2012; Valls-Ferrer i Mora, 2014). A la prova de joc de rol entre parelles, novament la fluïdesa oral millora significativament després de l'ES; la gramàtica tendeix a millorar (Lara, 2011). En la prova de pronunciació, basada en el conegut test fonètic de lectura en veu alta 'The North Wind and the Sun', després de l'ES els resultats són significativament més alts que després de l'IF (Avello, Mora i Pérez-Vidal, 2012). Ara bé, quan ens fixem en la capacitat per discriminar entre diferents sons, veiem que l'IF afavoreix un grau més elevat de millora que l'ES (Mora, 2014). Aquest resultat es podria explicar pel fet que en el context d'IF es posa més èmfasi en la descripció formal de la llengua i perquè les demandes comunicatives són baixes, cosa que permet una major concentració en la forma. En canvi, durant l'ES és possible que les demandes de la comunicació i l'èmfasi en el significat no permetin l'atenció a les formes fonètiques que l'IF permet. A la prova de comprensió oral, en la que els estudiants escolten una entrevista radiofònica, l'ES permet uns resultats significativament més alts que l'IF, i de forma molt robusta (Beattie, Valls-Ferrer i Pérez-Vidal, 2014). La bi-direccionalitat que hi ha en la comunicació oral durant l'ES, no és la que s'acostuma a practicar a les aules d'IF, en què la prova de comprensió oral acostuma a treballar-se amb tasques controlades a partir d'enregistraments, no en la comunicació extemporània. En la prova de producció escrita mesurada amb una redacció, la fluïdesa i el lèxic, milloren significativament després de l'ES, resultat que l'escassa recerca anterior al 2000 no havia trobat (Pérez-Vidal i Barquin, 2014). Estudis posteriors revelen que després de l'ES millora la diversitat lèxica escrita, i és després de l'IF que millora el vocabulari productiu oral, especialment la sofisticació (Zaytseva, 2016). El fet que els participants de l'estudi s'estan especialitzant en llengües i que la majoria entren amb un nivell molt adequat (B2) per poder millorar substancialment els aspectes acadèmics de l'anglès podrien explicar aquests resultats. Finalment, en una prova exclusivament gramatical també es produeix una millora. La correcció gramatical i el lèxic tendeixen a millorar (Juan-Garau, Salazar-Noguera i Pietro-Arranz, 2014). La motivació i les creences es desenvolupen durant l'IF pel que fa la auto-confiança i l'esforç intencional, mentre que durant l'ES milloren significativament l'ansietat —que es redueix— i la importància atribuïda a les habilitats lligades a la comprensió oral, tot mostrant com els factors afectius són dinàmics i canviant segons el context. La interculturalitat millora també significativament durant l'ES, tot i que a llarg termini aquesta millora no es manté (Merino i Avello, 2014). Quan es comparen les estades de SALA de tres mesos, amb estades de 6 mesos no es troben diferències significatives (Lara, Mora i Pérez-Vidal, 2015).

Les troballes centrals del projecte poden concretar-se de la següent manera:

1. La capacitat de percepció i discriminació de sons (fonètica i fonologia) no millora de manera significativa després de l'ES.

2. Les habilitats lexico-gramaticals milloren significativament a l'estranger; la comprensió oral també.
3. Les habilitats escrites presenten guanys significatius en fluïdesa i riquesa lèxica després de l'ES.
4. Entre el tercer temps de mesures (T3, just en tornar de l'estada de mobilitat) i el quart (T4, 15 mesos més tard), en general, es mantenen els nivells de millora obtinguts després de l'ES.
5. En un sub-estudi comparant estades de tres i sis mesos, no es troben diferències significatives pel que fa la producció de consonants sordes plosives.
6. Els/les aprenents de nivell més baix, és a dir aquells que no tenien un nivell B2 en el T1, presenten millores significativament més altes que els que ja havien assolit aquest nivell.

Voldríem finalment subratllar la importància del *debriefing upon return*, és a dir, la capacitat de les institucions educatives d'ajudar els estudiants que retornen de l'ES a aprofitar tot el coneixement acumulat per tal de seguir desenvolupant-lo, millorant les seves habilitats lingüístiques i la seva sensibilitat cultural i visió internacional. Si no s'ha participat en una estada de mobilitat, és difícil d'entendre els canvis que s'hi experimenten a nivell personal, acadèmic i social. El professorat expert en ES que s'ocupa de la seva organització està en una posició immillorable per liderar un projecte d'aprofitament de l'ES a la institució. Un aspecte que caldria tenir en compte és com els estudiants de mobilitat construeixen les seves xarxes socials o comunitats de pràctica i com aquestes xarxes poden mantenir-se un cop retornats. Així mateix, també caldria considerar com poden recollir-se els coneixements acumulats en assignatures/projectes sobre cultura i llengua o sobre internacionalització.

Voldríem concloure subratllant quina creiem que ha estat la contribució científica del projecte SALA, a nivell nacional, europeu i internacional. Al llarg dels anys de duració del projecte la recerca sobre el tema ha incorporat estudis que han fet avançar els nostres coneixements exponencialment (Pérez-Vidal, 2017). En aquest escenari, confiem que en tant que projecte pioner a l'estat espanyol, SALA hagi contribuït al progrés i la comunicació en aquest àmbit científic. Ha posat les bases d'una xarxa d'experts nacionals sobre el tema, que inclou grups de recerca a la Universitat de Lleida, la Universitat de Barcelona, la Universitat Jaume I de Castelló, la Universitat del País Basc i la Universitat d'Extremadura. D'aquesta manera ha pogut posar el seu granet de sorra per millorar el panorama de la recerca pel que fa els efectes de les estades Erasmus a Europa, i per bastir ponts amb d'altres països europeus i d'altres continents a través de la xarxa sobre l'ES de l'AILA ReN, i més recentment, del projecte COST SAREP (http://www.cost.eu/COST_Actions/ca/CA15130) (Comissió europea, 2013). L'enorme esforç financer, personal i acadèmic que hi ha darrera dels intercanvis d'estudiants i de professionals a Europa, i la responsabilitat social de la investigació en lingüística aplicada, fan que aquestes accions siguin totalment imprescindibles avui en dia.

Referències

- Avello, P. (2013) *L2 phonological development in speech production during Study Abroad* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Avello, P., Mora, J.C. i Pérez-Vidal, C. (2012) Perception of foreign-accent by non-native listeners in a Study Abroad context. *Research in Language* 10 (1): 63-78.
- Ament, J. i Pérez-Vidal, C. (2014) Linguistic outcomes of English Medium Instruction Programmes in Higher Education: A Study on Economics Undergraduates at a Catalan University. *Higher Learning Research Communications* 5 (1): 47-67.
- Barquin, E. (2012) *Writing development in a Study Abroad context* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Beattie, J., Valls-Ferrer, M. i Pérez-Vidal, C. (2014) Listening performance and onset level in formal instruction and study abroad. C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 195-217.
- Consell d'Europa (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Rio, C. (2013) *Perceived Foreign Accent and Comprehensibility in the Oral Production of Adolescent Learners of English. Study Abroad vs. at Home Learning Contexts* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Comissió europea (2013) *On the way to ERASMUS+. A Statistical Overview of the ERASMUS Programme in 2011-12*. Accessible a: <http://ec.europa.eu/education/> (15 gener 2018).
- Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. (2014). *Content-Based learning in multilingual educational environments*. Berlin: Springer Verlag.
- Juan-Garau, M., Salazar-Noguera, J. i Prieto-Arranz, J. I. (2014). English L2 learners'lexico-grammatical and motivational development at home and abroad. C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 259-283.
- Lara, R.A. (2014) *Complexity, Accuracy and Fluency development through study abroad programmes varying in duration* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Lara, R. A., Mora, J.C. i Pérez-Vidal, C. (2015). How long is long enough? L2 English Development through study abroad programmes varying in duration. *Innovation in Language Learning and Teaching* 9 (1): 46-57.
- Mehotcheva, T. (2010) *When the Fiesta is Over* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Merino, E. i Avello, P. (2014) Contrasting Intercultural Awareness at home and Abroad. C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts* (pp.). Amsterdam: John Benjamins, 283-313.

- Mora, J. C. (2014) The role of onset level on L2 perceptual phonological development after formal instruction and study abroad. C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 167-195.
- Mora, J. C., & Valls-Ferrer, M. (2012) Oral fluency, accuracy and complexity in formal instruction and study abroad learning contexts. *TESOL Quarterly*, 46 (4): 484-500.
- Pérez-Vidal, C. (2011) Language acquisition in three different contexts of learning: Formal instruction, Study Abroad and Semi-immersion (CLIL). Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra & F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern/Berlin: Peter Lang, 25-35.
- Pérez-Vidal, C. (ed.) (2014a) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C. (2014b) Study Abroad and formal instruction contrasted: The SALA Project. C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 17-59.
- Pérez-Vidal, C. (2017) Study Abroad and Instructed Language Learning. S. Loewen i M. Sato (eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Learning*. New York: Routledge, 339-360.
- Pérez-Vidal, C. i Barquin, E. (2014) Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 217-235.
- Roquet, H. (2011) *A study of the acquisition of English as a foreign language: Integrating content and language in mainstream education in Barcelona* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Roquet, H. i Pérez-Vidal, C. (2014) CLIL in context: Profiling language abilities. M. Juan-Garau i J. Salazar-Noguera (eds.), *Content-Based Learning in Multilingual Educational Environments*. Berlin: Springer Verlag, 237-252.
- Valls-Ferrer, M. (2011) *The development of oral fluency and rhythm during a study abroad period* (Doctoral Dissertation). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Valls-Ferrer, M. & Mora, J.C. (2014) L2 fluency development in formal instruction and study abroad: The role of initial fluency level and language contact. C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 111-137.
- Zaytseva, V. (2016) *Vocabulary acquisition in Study Abroad and Formal Instruction: An investigation on Oral and Written Lexical Development* (tesi doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

12. Aprendizaje del inglés durante una estancia en el extranjero

Raquel Serrano

Professora

Universitat de Barcelona

Existe un mito sobre el aprendizaje de lenguas según el cual para adquirir un nivel avanzado en lenguas extranjeras (LE), hay que realizar una o varias estancias en países donde se hablan dichas lenguas. El contexto de las estancias en el extranjero es considerado popularmente como el mejor para promover la adquisición de lenguas (frente al contexto de la instrucción formal en el aula).

Sin embargo, los datos provenientes de estudios de investigación sobre el tema, no ofrecen resultados a la altura de las expectativas. Los resultados que se han publicado sugieren que hay un aspecto lingüístico para el cual las estancias en el extranjero son especialmente beneficiosas, y es la fluidez oral. Los resultados en relación a otras áreas (pragmática, pronunciación, vocabulario, gramática, escritura, etc.) son cuando menos polémicos o algunos incluso sugieren ventajas para el contexto de instrucción formal (por ejemplo, la gramática) (DeKeyser, 2014; Llanes, 2011).

La falta de resultados uniformes respecto al desarrollo lingüístico como producto de una estancia en el extranjero puede estar relacionada con la también falta de uniformidad en el diseño de los estudios. Algunos estudios investigan estancias relativamente cortas (dos-tres semanas) y otros examinan estancias más largas (un año académico). Aunque los resultados sugieren que la mejora en fluidez oral puede producirse incluso en estancias muy cortas (Llanes y Muñoz, 2009), la mejora en otros aspectos (especialmente en producción escrita o corrección y complejidad en lengua oral), está asociada a estancias

más largas (Serrano, Tragant, y Llanes, 2012). Además, algunos estudios de investigación se centran en programas que intentan fomentar al máximo el uso de la LE y facilitan alojamientos con nativos y clases donde no haya otros hablantes de su lengua materna y otros que no (Serrano, Llanes y Tragant, 2016).

Sin duda, la diversidad de resultados en los estudios empíricos también puede atribuirse a las diferencias individuales entre los participantes que realizan estancias en el extranjero. DeKeyser (2007) enfatiza que el nivel inicial en la LE está muy relacionado con el desarrollo lingüístico en el extranjero y que si el nivel inicial de los estudiantes no es lo suficientemente alto, no se pueden esperar mejoras lingüísticas significativas. Otros factores que han mostrado tener una relación con el aprendizaje de idiomas en el extranjero son la motivación, el contacto con el idioma y diferencias cognitivas entre los aprendientes, entre las que está la aptitud. Los estudiantes más motivados por aprender y con más contacto con la LE y menos con la nativa suelen demostrar más progreso lingüístico. Ciertamente no es el caso que todos los participantes en estancias en el extranjero consideren la experiencia como una oportunidad para mejorar su nivel de idioma y valoran más otros aspectos de la estancia como su proyección internacional o la expansión de su conocimiento cultural sobre otros países o de sus redes de amistades.

Por otra parte, también se ha señalado que no es fácil establecer una relación lineal entre diferencias individuales en torno a los factores anteriormente señalados y el aprendizaje. En muchos casos se establecen interacciones interesantes entre variables individuales que hacen difícil predecir el tipo de aprendiente que más mejorará su nivel de LE después de una estancia. Por ejemplo, Schmitt, Dornyei, Adolphs y Durow (2004) encontraron una relación entre la adquisición de expresiones hechas y la socialización en inglés por parte de un grupo de estudiantes internacionales en Inglaterra. No obstante, algunos de los estudiantes que progresaron mucho en el ámbito lingüístico no demostraron especial interés en socializar en lengua inglesa. Los autores explican el progreso por parte de estos estudiantes a través de su alto grado de aptitud lingüística y motivación. Este estudio es sólo un ejemplo que demuestra que la relación entre factores individuales y progreso lingüístico es compleja y no siempre predecible.

Teniendo en cuenta estos datos empíricos que ahora tenemos sobre el aprendizaje de idiomas durante una estancia en el extranjero, se puede concluir que se necesita aún más investigación sobre el tema para poder llegar a resultados más concluyentes sobre su efecto. No obstante, en general, se puede esperar que una estancia en el extranjero de al menos un año académico suponga un claro desarrollo de algunos ámbitos de la LE si el aprendiente tiene un cierto nivel inicial, está motivado, practica la lengua de forma intensiva y tiene aptitud lingüística. Sin embargo, éste no es el perfil de todos los estudiantes, por lo que la mejora significativa del nivel de idioma gracias a una estancia en el extranjero está lejos de estar garantizada. A pesar de esto, hay que tener en cuenta los potenciales beneficios de internacionalización, madurez y expansión personal que son consecuencia de un período en un país extranjero (al margen ya del desarrollo de la LE).

En cuestionarios y entrevistas con los participantes en nuestros estudios tanto adolescentes como adultos (Serrano, Tragant, y Llanes 2012; Serrano, Llanes y Tragant, 2016), la gran mayoría destacaba el impacto claro que la estancia en el extranjero había tenido en su visión del mundo, en su desarrollo personal y en el establecimiento de relaciones con estudiantes de otros países (no necesariamente del país de la lengua meta). Simplemente por este beneficio casi asegurado, se debería animar a todos los estudiantes a pasar un tiempo (al menos un cuatrimestre, idealmente dos) en el extranjero, para lo cual se deberían facilitar ayudas económicas. Si además los organizadores de los programas de intercambio están interesados en promover el aprendizaje de LE, se les podría recomendar tomar medidas para motivar a los estudiantes en este aprendizaje y fomentar al máximo la práctica del idioma. Con buena motivación y preparación antes de las estancias, su impacto sería más claro y positivo, tanto en LE como en otros aspectos.

Referencias

- DeKeyser, R. M. (2007) Study abroad as foreign language practice. In R. M. DeKeyser (ed.), *Practice In a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 208-226.
- DeKeyser, R. M. (2014) Research on language development during study abroad. C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins, 313-325.
- Llanes, À. (2011) The many faces of study abroad: An update on the research on L2 gains emerged during a study abroad experience. *International Journal of Multilingualism* 3: 189-215.
- Llanes, À. y Muñoz, C. (2009) A short stay abroad: does it make a difference? *System* 37: 353-65.
- Schmitt, N., Dornyei, Z., Adlophs, S. y Durow, V. (2004). Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. N. Schmitt (ed.), *Formulaic sequences*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 55-87.
- Serrano, R., Tragant, E. y Llanes, À. (2012) A longitudinal analysis of the effects of one year abroad. *The Canadian Modern Language Review* 68: 138-63
- Serrano, R., Llanes, À. y Tragant, E. (2016) Examining L2 development in two short-term intensive programs: Study abroad vs. “at home”. *System* 57: 43-54.

EPÍLEG

13. Presents i futurs de la mobilitat i la internacionalització a les universitats catalanes

Maria Sabaté Dalmau

Professora

Universitat de Lleida

Voldria destacar, en primer lloc, que la mobilitat acadèmica de l'estudiantat, objecte d'aquest volum, forma part d'un macroprocés gradual d'internacionalització de les universitats catalanes que s'inicià amb l'establiment de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) l'any 1999 (per una historiografia completa sobre la interculturalitat i el caràcter europeu fundacional de les universitats catalanes vegeu Vila i Bretxa, 2015). Aquesta "europeïtzació" incloïa la progressiva introducció d'una tercera llengua de treball com a estratègia lingüística "de primer ordre" (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, 2002); aquesta tercera llengua havia de ser "preferentment l'anglès" (Generalitat de Catalunya, 2016).

El segon aspecte que crec que val la pena destacar és el bagatge que les universitats catalanes han estat capaces d'acumular quant al disseny i desplegament de polítiques relacionades amb la internacionalització i el trilingüisme; en particular per part dels seus ens principals: administració, professorat i personal investigador. Veiem, per exemple, que els serveis de relacions internacionals han anat incorporant i adaptant les demandes de l'EEES al sistema universitari català. En aquest sentit, també veiem que s'han produït canvis més teòrics, com l'adaptació de les polítiques lingüístiques o d'internacionalització, al costat de canvis més de tipus pràctic com la transferència dels crèdits ECTS en el pas de les llicenciatures als graus o l'establiment de grups de *mentorship* on estudiants 'locals' i

‘internacionals’ poden compartir i facilitar la gestió de l’estada de mobilitat en el context sociolingüístic català (vegeu, per exemple, Universitat Politècnica de Catalunya, n.d.).

En tercer lloc, les diferents contribucions a aquest opuscle també ens fan adonar que la implementació dels processos d’internacionalització i del funcionament institucional multilingüe sovint ha estat i és un dels grans reptes de les universitats catalanes. Les persones gestores de la mobilitat acadèmica n’apunten “llums i ombres”, amb exemples concrets del dia a dia molt il·lustratius. Per exemple, mostren els problemes endèmics de la gestió de les taules d’equivalències entre matèries i assignatures en titulacions afins en diferents universitats europees o la manca d’encaix entre els crèdits establerts per semestre requerits per cada estat europeu, la qual cosa du l’alumnat a haver de cursar assignatures teòricament optatives que no són del seu àmbit o que estan adreçades a l’alumnat de cursos inferiors (les anomenades “obligatives”).

Un altre repte que es destaca és el que té a veure amb les expectatives poc realistes que solem posar en el lligam entre marxar a l’estranger i aprendre i millorar les capacitats comunicatives en anglès o en francès, per exemple. Per mencionar-ne només un, la recerca sembla que fa evident que, contràriament al que ens diria el sentit comú, una estada de mobilitat de curta durada (d’un trimestre, per exemple) no es tradueix en un increment de la capacitat de discriminar sons superior a la d’estudiants que només han tingut instrucció formal (IF) (vegeu Pérez-Vidal, 2014). Aquest repte és rellevant perquè l’aprenentatge d’una llengua estrangera és un element clau per a l’estudiantat a l’hora de plantejar-se participar en una estada de mobilitat, especialment tenint en compte que possiblement hauran d’acreditar un nivell B2 en llengua estrangera en acabar un grau oficial en un futur proper.

En les tres col·laboracions que signen dos estudiants de la Universitat de Lleida i un estudiant de la Universitat Politècnica de Catalunya es posen sobre la taula de debat no només aspectes de l’estada a l’estranger relacionats amb l’adquisició d’un “passaport” de competència lingüística facilitador de l’accés i la inserció al mercat laboral global, sinó també —i potser amb més èmfasi— aspectes vivencials claus. Els tres estudiants mostren trajectòries de desenvolupament i creixement personal a tots els nivells (familiars, afectius, d’auto-coneixença, etc.) en un to molt positiu, que reflecteixen pràctiques identitàries del ciutadà global (post-nacional) de l’era moderna, i que són fluïdes i canviants, d’estil de vida cosmopolita i trota-món però en cap cas desarrelat del país d’origen (sense fer servir l’etiqueta institucional poc arrelada del “ciutadà europeu”).

En definitiva, els aspectes dels capítols d’aquest volum que he intentat resumir aquí ens parlen de la importància de compartir el prisma propi, a nivell “mundà” i completament local, en què es materialitzen, en el dia a dia de les universitats catalanes, unes dinàmiques tan globals i tan globalitzadores com són la internacionalització i la implementació del multilingüisme a través d’una mirada a la mobilitat acadèmica, que de vegades s’ha resumit, ben encertadament, com “una vida en un any”.

Referències

- Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (2002) *Els camins europeus de Catalunya: la universitat*. Presentació a Càrrec d'Andreu Mas-Colell. Col·lecció Parlament 16. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Ginver SA.
- Generalitat de Catalunya (2016) *Política Lingüística Universitària*. Consultat el 7 de juliol del 2016 a: http://universitatsirecerca.gencat.cat/ca/01_secretaria_duniversitats_i_recerca/universitats_i_recerca_de_catalunya/politiques_i_principals_actuacions/politica_linguistica_universitaria/
- Pérez-Vidal, Carmen (ed.) (2014) *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Àmsterdam i Filadèlfia: John Benjamins.
- Universitat Politècnica de Catalunya (n.d.) *Salsam. Programa de mentors de la Universitat Politècnica de Catalunya*. Consultat el 15 de gener del 2018 a: <https://www.upc.edu/slt/ca/acollida/salsam>.
- Vila, F. X. i V. Bretxa (eds.) (2015) *Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters.

14. Paradoxes en l'estudi de la mobilitat i la internacionalització universitàries

David Block

Professor ICREA
Universitat de Lleida

Les diferents col·laboracions que formen part d'aquest volum sobre l'impacte de la mobilitat acadèmica serveixen per il·luminar una sèrie de qüestions pel que fa a la mobilitat dels estudiants en l'educació superior catalana, des del més ampli nivell de les polítiques a les tasques administratives i les experiències locals dels participants. En la meua breu contribució l'objectiu és centrar-me en algunes qüestions que poden sorgir arran de la lectura d'aquestes col·laboracions.

Començo amb la noció de la rellevància i, més concretament, la mesura en què allò que és rellevant per a l'investigador no sempre és rellevant per als estudiants investigats, i viceversa. Els investigadors tendeixen a centrar-se en qüestions de llengua, cultura i identitat, i posen una especial atenció en els canvis: canvis en el seu coneixement lingüístic (si han millorat com a usuaris d'anglès i/o altres idiomes); canvis en la seva consciència intercultural (si l'estada a l'estranger ha resultat en una major comprensió de la diversitat i la diferència); i els canvis de sentit de si mateix, o canvis en la forma en què els estudiants es posicionen en funció de la nacionalitat (si se senten més europeus després d'estar fora de Catalunya durant sis mesos). Mentrestant, els estudiants també viuen les seves vides en termes de la llengua, la cultura i la identitat, però com que estan *in situ*, vivint una sèrie d'experiències noves, també estan atents a un conjunt molt diferent de problemes. Aquests problemes sorgeixen en diferents àmbits: (i) les relacions que estableixen amb altres estudiants i persones que no són estudiants (que van de les més casuals fins a les

més íntimes); (ii) els seus contactes amb la població local als entorns institucionals (per exemple, les trobades amb personal de la universitat d'acollida); (iii) les activitats extra-acadèmiques en les que participen (des de les discoteques a les classes de ioga); o (iv) les seves experiències en el món del treball (en mig de retallades en el finançament d'Erasmus, molts estudiants han de treballar per ajudar a finançar la seva estada a l'estranger).

Com a resultat d'aquestes visions del món i vivències diferents, la recerca sobre la mobilitat dels estudiants tendeix a produir resultats que són de vegades sorprenents per als investigadors. Veiem, per exemple, que entre les conclusions de la recerca s'apunta que no millora la capacitat de percepció i discriminació de sons durant una experiència de mobilitat, però també hi ha sorpreses en l'esfera afectiva. Un exemple és quan els estudiants arriben a tenir un major sentit de ser català o espanyol després d'haver viscut durant uns quants mesos a un altre país. Els estudiants poden trobar que després d'algunes experiències negatives prefereixen la companyia dels co-nacionals però, a més, poden arribar a sentir una sensació de superioritat enfront de la població local (vegeu Block 2014 [2007], per a una discussió). Aquest augment en el sentiment nacionalista va en contra de l'expectativa que les experiències de mobilitat són sempre experiències que amplien els horitzons. Òbviament, ho poden ser, i potser fins i tot en la majoria dels casos ho són, però l'estar fora de la zona de confort sovint condueix una persona a buscar allò que és familiar i evitar el desconegut, un fenomen que Laing (1969) va identificar com a la cerca de "la seguretat ontològica".

Un altre resultat inesperat que es dona de vegades és la llengua que s'utilitza durant una estada a l'estranger. En particular, per als estudiants que van a països nòrdics com Dinamarca, l'expectativa és que tothom és extremadament competent en anglès i que tot es farà en anglès. I normalment es compleix aquesta expectativa. Malgrat això, l'existència del danès com una llengua important sí que sorgeix en les converses amb els estudiants. De fet, per als que sospesen la idea de romandre a Dinamarca després de l'experiència Erasmus, hi ha el reconeixement que no tot es pot fer en anglès indefinidament si es vol aconseguir una integració social més que superficial. Per contra, en un país com Itàlia, on hi ha un alt grau de comprensió lingüística mútua entre l'italià, el català i l'espanyol (Block, 2007), podem preguntar-nos quines llengües utilitzen els estudiants catalans per comunicar-se amb la resta d'estudiants. Segueix sent l'anglès l'idioma per defecte? D'una banda, a través de l'establiment de l'anglès com a llengua vehicular en algunes matèries, els estudiants es veuen conduïts cap a l'ús d'aquesta llengua en la seva comunicació tant amb els estudiants italians com amb els altres estudiants Erasmus. No obstant això, alguns estudiants relaten com van arribar a recolzar-se en la comprensió mútua de les llengües romàniques. En aquests casos, l'anglès queda fora de l'equació comunicativa d'una manera que no seria possible en un país nòrdic.

Malgrat que encara trobem casos en què una llengua com l'italià desbanca a l'anglès en alguns contextos, les diferents col·laboracions que componen aquest volum semblen deixar clar que l'anglès té una plaça assegurada en el fenomen de la mobilitat d'estudi-

ants. Podem parlar doncs d'un procés d'anglització de l'educació superior a Europa, ja sigui per imposició o mitjançant un acord, en el que l'anglès es converteix en la llengua que intervé (de manera exclusiva o com a 'cooficial' amb els idiomes locals) en un nombre cada vegada més gran de les activitats curriculars (veure Phillipson, 2006, per a una discussió detallada). Com ha estat documentat àmpliament per una sèrie d'investigadors, aquesta anglització és una pràctica plena de problemes. Més enllà de l'òbvia dificultat de trobar personal docent (i estudiants) que se senten prou competents i segurs per ensenyar (i aprendre) en anglès, l'anglització de l'educació superior també ens pot dur a qüestionar-nos les primeres etapes de l'educació i, concretament, preguntar-nos sobre el sentit que pot tenir per als diferents estats d'Europa d'invertir tant temps, diners i esforç en assegurar la competència en la/les llengua/llengües oficials per després haver de dir a aquests joves que a la universitat han d'estudiar en una llengua estrangera.

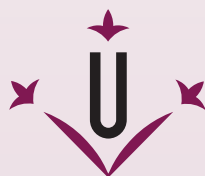
Des de la seva creació el 1987, el programa Erasmus s'ha centrat sempre en la mobilitat dels estudiants. Només cal examinar el nom complet del programa per veure això: *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*. No obstant això, el programa va ser fundat enmig d'un procés que havia de dur Europa cap a una major unificació i el debilitament de les fronteres que històricament havien dividit les nacions d'Europa, encara que aquest debilitament de les fronteres es limitava sobretot a la lliure circulació dels treballadors i era part integral de la creixent onada de neoliberalisme que es va estendre per tot Europa en la dècada de 1980. Tot i així, sempre hi havia un objectiu més noble en el projecte europeu sense fronteres, el qual anava lligat a la idea que els ciutadans de la UE podrien arribar a compartir un sentit d'uropeïtat juntament amb les seves afiliacions a una multitud de cultures nacionals/estatals i regionals. En aquest context, des dels seus principis, el programa Erasmus va ser paneuropeu en esperit, respectant totes les llengües, cultures i identitats i, per tant, no es tractava de promocionar només una única llengua (l'anglès), una cultura mundial (mediada per l'anglès) o una nova identitat en la forma del 'ciutadà global competitiu' (també mediat per l'anglès). De fet, encara avui dia l'anglès no té un estatus oficial preferit dins del programa Erasmus, com es pot veure en la secció 'Erasmus +' de la pàgina web del *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (2016), on sense mencionar cap llengua en concret, explica que els objectius claus de la mobilitat de estudiants són:

- Permitir que los estudiantes se beneficien educativa, lingüística y culturalmente de la experiencia del aprendizaje en otros países europeos.
- Fomentar la cooperación entre instituciones y enriquecer el entorno educativo de las instituciones de acogida.
- Contribuir a la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales bien cualificados, con mentes abiertas y experiencia internacional.
- Facilitar la transferencia de créditos y el reconocimiento de estancias en el extranjero, mediante el sistema ECTS o un sistema de créditos compatible.

No obstant això, la recerca sobre la mobilitat acadèmica a Europa ha mostrat com l'anglès ha assolit un paper central com a mediador d'un nombre creixent d'activitats, sent l'educació superior una de les més significatives. I aquesta situació no és probable que canviï, tot i el retorn d'opcions polítiques feixistes en alguns països europeus, l'eventual sortida del Regne Unit de la UE i l'empobriment continu de les poblacions del sud d'Europa. Per tant, necessitem més recerca que examini la mobilitat d'estudiants de dalt a baix (i de baix a dalt), tenint en compte tant les decisions i les conseqüències de polítiques concretes com els esdeveniments quotidians, és a dir, els fenòmens i les activitats sobre el terreny.

Referències

- Block, D. (2007) Niche lingua francas: An ignored phenomenon?. *TESOL Quarterly* 41 (3): 561-565.
- Block, D. (2014 [2007]) *Second language identities*, Londres: Bloomsbury [Continuum].
- Laing, R. D. (1969) *The Divided Self*. Harmondsworth, RE: Penguin.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) *Erasmus +*. Consultat el 20 de juliol del 2016 a: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/erasmus/estudiantes-para-estudios.html>.
- Phillipson, R. (2006) English, a cuckoo in the European higher education nest of languages?. *European Journal of English Studies* 10 (1): 13-32.



Universitat de Lleida